المهارات المعينة على الإستذكار والتعلم وعلاقتها بدافعية التعلم



الدكتور
نورجان عادل محمود ده مير



المهارات المعينة
على الاستذكار والتعلم

وعلاقتها بدافعية التعلم

المهارات المعينة على الإستذكار والتعلم وعلاقتها بدافعية التعلم

الدكتور
نورجان عادل محمود ده مير
علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة كركوك

2014



دار الكتب والوثائق القومية	
عنوان المصنف	**المهــارات المعينــة علــى الإســتذكار والتعلم وعلاقتها بدافعية التعلم**
اسم المؤلف	**نورجان عادل محمود ده مير**
اسم الناشر	المكتب الجامعي الحديث.
رقم الايداع	**2013/11790**
الترقيم الدولي	**.978-977-438-385-6**
تاريخ الطبعة	الأولى أغسطس **2013.**

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ يَرْفَعِ اللهُ الَّذِيْنَ آمَنُوْا مِنْكُمْ وَالَّذِيْنَ أوتُوْا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللهُ بِمَا تَعْمَلُوْنَ خَبِيْرٌ ﴾

صَدَقَ اللهُ الْعَظِيْم

المجادلة آية (11)

الإهداء

الى نور الدجى ورسول الهدى سيدالكائنات المصطفى
محمد(صلى الله عليه وسلم)

الى اول شمعة انارت دروبي والدي العزيز(رحمة الله عليه) تغمده الله
واسكنه فسيح جناته الكرام

ومن تحملت لاجلي مشقة الحياة والدتي الغالية اطال الله في عمرها

الى الحضن الدافئ ونبع الحنان الذي لا ينضب

(ماما اقبال)

الى سندي في الحياة وفخري واعتزازي— اطال الله عمره

(باباعبدالله)

الى مصدر الهامي في حياتي ومنبع سعادتي وأملي بالحياة وسبب
طموحي وقوتي

الى بدايتي ونهايتي

تؤأم حياتي وحبيبتي الاولى والاخيرة

(ده نيز)

الى الاغصان المتدلية بشوقها أسرجة الامل في قلبي .. زهور سعادتي

اخوتي(جنكيز خان، دنيز، حسن، انيسه، سرجان، سربيل، سيوجان)

و الى شموع حياتي(اوزتونج، اوميد، محمد، زينب)

الى رفاق الدرب الطويل

اصدقائي الاوفياء

اليكم جميعا اهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة ...

الفصل الأول

المقدمة :

إن ما يدفع الباحثين في مجال التربية والتعليم لدراسة التحصيل ومشكلاته وأسباب انخفاضه، هو أن التحصيل يمثل المحصلة النهائية للعملية التربوية ولذلك كان الكثير من الباحثين يحاولون معرفة أسباب هذا التدني في مستوى التحصيل الدراسي.

وإن الكثير من الجهود البحثية قد بذلت لربط عملية التحصيل الدراسي بمتغيرات عديدة من أهمها الذكاء والدافعية وأنماط التعلم وعادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة، وسمات الشخصية والقدرات العقلية ومهارات التعلم. ويرى بعض الباحثين أن من بين العوامل التي لها إسهام واضح وهام في التحصيل الدراسي مهارات التعلم وعادات الاستذكار.

لقد ظهر هذا المفهوم في العقد الثاني من القرن العشرين وأصبح موضوعاً مهماً في مجال البحوث والدراسات التربوية، وظهر بأسماء ومفاهيم متعددة ومختلفة منها :- مفهوم مهارات التعلم، وأساليب الاستذكار، والعادات الدراسية، وأساليب معالجة المعلومات، وأساليب التعلم (**Learning Styles**) وقد أثبت هذا المفهوم فاعليته في التحصيل الأكاديمي الذي تهدف إليه عملية التعلم **(الشيخ وأنور رياض عبد الرحيم، 1993، ص12-21).**

ولذلك ركز المهتمون في مجال التربية على ضرورة تحول التعلم الصفي من عملية التلقين والتلقي إلى تدريب الطلاب لاكتساب مهارات تعليمية تمكنهم من الاستفادة مما يتعلمونه لأن التلقين يجعل التلميذ متلقياً سلبياً ويضعف من دافعيته وتحمسه للتعلم **(الخليفي، 2000 ، ص13).**

ولكوننا نعيش في عالم متغير بصورة مستمرة فعلى التربية أن تعتمد الوسائل التي تعمل على احتواء هذه التغيرات، ومن جملة الوسائل التي تعتمدها مبدأ النشاط الذاتي الذي من خلاله تتطور قدرة الفرد المتعلم في عدة جوانب من شخصيته **(توق وعبد الرحمن عدس،1984،ص3).**

ولكي تقوم المدرسة الثانوية بوظائفها توجب عليها التركيز على الطالب بوصفه محور أساس في عملية التعلم لتدريبه على تمثل المعرفة وهضمها واستيعابها ثم استعادتها واستخدامها لاحقاً في أنماط وصيغ سلوكية جديدة (الكناني، 1980، ص10)، (يوسف، 1986، ص76).

وقد أوضحت دراسات كل من روبنسون (Robinson, 1970)، وروبياك (Robyak, 1973)وبوك(Pauk, 1974)، وسكاموتو (Sakamoto, 1981) أهمية دراسة مهارات التعلم والاستذكار بالنسبة للطلاب والقائمين على برامج التطوير التربوي (الشيخ وانور رياض عبد الرحيم، 1993، ص4).

وهم يقصدون بمهارات التعلم والاستذكار الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون والتي تعينهم على تحسين التعلم، مثل التساؤل وتدوين الملاحظات والاستماع الواعي والمراجعة. حيث تؤكد الكثير من الدراسات أن اللجوء إلى تعليم الطلبة بأساليب الاستذكار وفي وقت مبكر من مراحل التعلم يزيد من مستوى ذلك التعلم ويسهله، حيث تعمل أساليب الاستذكار في هذه الحالة عمل التغذية الراجعة في الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلم (توق وعبد الرحمن عدس، 1984، ص227).

ويشير بورو (Borrow, 1946) إلى أن الأساليب والمهارات والعادات والاتجاهات الدراسية أهم من عدد ساعات الاستذكار حيث وجد من نتائج دراسته أن التلاميذ الأفضل يلتزمون أكثر بالجداول المنظمة.

ووجد سمول (Small, 1966) علاقة قوية ودالة بين النجاح الأكاديمي والالتزام بطريقة منظمة في الاستذكار (الشيخ وانور رياض عبد الرحيم، 1993، ص8).

وقد أكد جادزيلا (Gadzella,1976) في دراسته حول العلاقة بين عادات الدراسة والتحصيل، وجود علاقة إيجابية بين الدرجات على مقياس عادات الدراسة والمعدل التراكمي.

إذ توصل إلى أن عادات الدراسة أفضل متنبئ عن المعدل التراكمي، وهذا ما وجده فرانكلين أيضاً (Franklin, 1976)، وفي الوقت نفسه أوضح واتكن

(Watkin,1979) أن عادات الدراسة من أكثر المتغيرات مساهمة في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي. وأشار فريمان ومورريس (Freeman & Morss, 1993) إلى أن الدراسات قد أشارت إلى أن الطلبة الذين يستخدمون أساليب معينة مثل الأشكال والرسوم، أو أساليب أخرى تساعد على تحسين تذكرهم يكونون أفضل أداءً في الاختبارات من غيرهم (المنيزل، 1998، ص216).

وتجدر الإشارة إلى أن نمو عملية التذكر عند المراهق يرافقها نمو قدرته على الاستدعاء والتعرف. فيندفع المراهق لتعلم وتذكر أنواع مختلفة من الحقائق والقوانين فضلا عن التذكر الغيبي من دون فهم لكثير من المواد بوصفها جزءاً متمماً لتعلمه كما يتسع المدى الزمني بين التعلم والتذكر وتزداد تبعاً لذلك إمكانية الذاكرة نوعاً وكماً (هرمز ويوسف حنا إبراهيم، 1988، ص811).

أما محور دافعية التعلم فيعد من المحاور الأساسية في علم النفس وذا تأثير كبير في عملية التعلم لجعلها عملية فاعلة، إذ برز هذا المفهوم في السنوات الأخيرة بوصفه أحد المعالم المميزة في الدراسة والبحثْ في ديناميات الشخصية والسلوك فضلاً عن التعلم (قشقوش وطلعت منصور، 1979، ص22).

ويعد موضوع الدوافع من أكثر الموضوعات أهمية في علم النفس لأنه يهتم بدراسة القوى الداخلية المحركة للسلوك (معروف، 1974، ص104). إذ إن الدوافع عوامل مسببة للسلوك ومثيرة للنشاط المؤدي إلى إشباع حاجاتنا العضوية والنفسية (إبراهيم، 1987، ص375).

ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن دوافع السلوك تفسره وتقدم لنا الأسباب الحقيقية الدافعة إلى القيام به. والمربي لابد أن يضع دوافع التلاميذ في حسابه أثناء عملية التعلم (زهران، 1978، ص32).

وقد حظي موضوع دافعية التعلم اهتماماً كبيراً في السنوات الأخيرة. ويرى علماء النفس أن هناك دافعاً أساسياً يحرك الأفراد نحو التعلم وبالتالي نحو الإنجاز الدراسي. ومما يؤكد دور الدافعية في العملية التربوية نتائج الدراسات التي أشارت إلى أن

الأشخاص ذوي الدافعية العالية يمتازون بمدى إنجازاتهم ويتصفون بخصائص الطموح والاستقلالية والتمتع بإنجاز المهمات التي توكل إليهم، وتؤكد هذه الدراسات أيضاً أن إنتاج الأمم مرتبط بقوة دافع الإنجاز لدى مواطنيها (وزارة التربية،1997،ص67).

أما عن طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم فيعبر عنها كل من انتوستل وويلسون (Entwistle & Wilson, 1977) بقولهم: أن الدافعية ومهارات التعلم والاستذكار تسيران في خطين متوازيين ولا يسبق أحدهما الأخر في تأثيرهما على التحصيل الدراسي، ويرى المهتمين بمجال التعليم أن تفسير الأداء الأكاديمي بالدافعية فقط أو بالمهارات الدراسية فقط هو موقف يدعو للشك كما أن التحصيل نفسه يمكن أن يحدث تغييرات في الدافعية، وهكذا فإنه بينما توجد علاقة ارتباطية متبادلة بين هذه المتغيرات الثلاثة، فإن تأثير احدها على الآخرين يصعب تحديده.

ولا يعني ذلك أن يمتنع المدرسون عن محاولاتهم في تحسين مهارات التعلم والاستذكار لدى تلاميذهم (الشيخ وانور رياض عبد الرحيم، 1993، ص9).

ويمكن تلخيص المشكلة التي يدور حولها البحث الحالي في النقاط الآتية :-

1- الدور المهم الذي تلعبه مهارات التعلم والاستذكار في العملية التربوية.

2- أهمية دافعية التعلم، ودورها في التعلم.

قلة الدراسات والبحوث التي تخص هذا الموضوع ولاسيما موضوع البيئة العراقية.

اهمية البحث والحاجة اليه :

لقد ازداد الاهتمام بالشباب ورعايتهم وتربيتهم ازدياداً ملحوظاً في هذا العصر من قبل جميع الشعوب والأمم والمنظمات الشعبية ورجال الفكر والتربية. وأصبح موضوع الشباب من الموضوعات المهمة التي يهتم بدراستها المختصون من علماء التربية والاجتماع والصحة وغيرهم (الشيباني، 1973، ص7). فإذا أرادت أية أمة

مستقبلاً مشرقاً لأجيالها اللاحقة وإذا أرادت أن تُكوِّن المجتمع المنشود وفق طموحاتها عليها أن تعتمد على إعداد أبنائها في مرحلة الشباب (الكبيسي، 1987، ص185).

حيث إن لتأثير الشباب ودورهم في المجتمع أهمية كبيرة، لأنهم يشكلون النسبة الكبيرة في المجتمع، ثم إن الشباب على العموم وعلى اختلاف انتماءاتهم (فلاحين، عمال، طلاب، كسبة) يمثلون قوة اجتماعية هائلة (الشيباني، 1973، ص23).

وإن أية دولة تسعى إلى النهوض والتقدم يعد الشباب فيها المصدر الأساس لذلك النهوض فقطاع الشباب يرفد البلد بالقائد والطبيب والسياسي والمهندس والعامل وغيرها من العناصر المنتجة والفعالة لدفع مسيرة هذا البلد نحو التقدم والازدهار (فهمي، 1983، ص5). ويعد قطاع الشباب من القطاعات المهمة لأنهم يمثلون قوة الأمة ونهضتها والإرادة الفاعلة في عمليات التغيير الاجتماعي والاقتصادي والثقافي (الطريا، 2001، ص6).

وتزداد أهمية هذا القطاع من أبناء الجيل في كونه يمثل إحدى الشرائح الاجتماعية المفعمة بالحيوية والنشاط وتقع عليه مهمات تطوير المجتمع وديمومة حركته إلى الأمام وتظل إمكانية تحقيق هذه المهمات مرهونة بقدرة الشباب المثقف على تحمل أعباء ذلك وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا بضمان عملية إعداد طلبة هذه المرحلة إعداداً سليماً متكاملاً (الابراهيم، 1999، ص95).

أن مرحلة الشباب نقطة انعطاف في نمو العديد من الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية كالذكاء والتفكير والإبداع والفهم والتعلم والتأمل والتآلف والتفاعل مع الآخرين. وإن القابلية الفردية على التعلم الأكاديمي والفني والعلمي تكون على أشدها في هذه المرحلة مما يساعد كثيراً على تطوير الإمكانيات وتفجير الطاقات والإبداعات لخدمة الحياة الإنسانية والمجتمع؛ لذلك عدت أكثر النظريات النفسية والتربوية هذه المرحلة حقبة متميزة (عاقل، 1975، ص43).

وأن الحضارة الإنسانية هي نتاج العقل البشري، ووليدة الاستثمار الأمثل لقدراته المبدعة، قبل أن تكون وليدة الآلات التي تعاملت مع الخامات الأولية التي وهبتها لنا

الطبيعة. لأن الإنسان هو صانع الآلة ومبتكرها، وهو مكتشف الخامات الأولية ومستخرجها من باطن الأرض، ومن أعماق البحار؛ ولهذا أولت المجتمعات المتحضرة ومنها مجتمعنا اهتماماً خاصاً، ورعاية بالغة للقوى البشرية بهدف تنمية طاقاتها العقلية التي خبأها الله سبحانه بها واستثمارها على أفضل صورة وأكمل وجه (السامرائي، 1994، ص16).

وأن أساس حسن استثمار الطاقة البشرية هو الاستفادة القصوى من الإمكانيات والقابليات العقلية والجسمية لفئة الشباب بشكل عام، والشباب المتعلم بشكل خاص بسبب الوزن العددي لأفراد هذه الشريحة العمرية إلى حجم المجتمع. وما تتمتع به من صفات النشاط والحيوية والمهارة. مما يتوجب على المشتغلين في ميدان التربية والتعليم الاهتمام بالبحث العلمي (Spencer,k., 1998, p:2).

أن الحديث عن أهمية مرحلة الشباب لا يمكن أن يكون بمعزل عن التعريف بخصائصها التكوينية، إذ أن القسم الأول من هذه المرحلة يطلق عليه مرحلة المراهقة وتمثل مرحلة انتقال جسمي وعقلي وانفعالي واجتماعي تتوسط مرحلتي الطفولة والرشد ولهذه المرحلة أهميتها في تكوين شخصية الإنسان وحياته المستقبلية لما يصاحبها من تغيرات كبيرة وسريعة لها أثار في مختلف جوانب الحياة وأبعادها التكوينية. فالمراهقة من الناحية البيولوجية تمتاز بتغيرات جسمية في الطول والوزن والمظاهر الجسمية الخارجية وكذلك تغيرات فسيولوجية تطرأ على الأعضاء الداخلية وبشكل خاص على الغدد الجنسية حيث يتم خلالها النضج الجنسي (صادق وفؤاد أبو حطب، 1984، ص354).

ومن الناحية النفسية فإن مرحلة المراهقة تعد مرحلة انتقال من طفل يعتمد كل الإعتماد على الآخرين إلى راشد مستقل مكتف بذاته، وهذا يتطلب تحقيق تكيف جديد تفرضه ضرورات التمييز بين سلوك الطفل وسلوك الراشد. وفي الجانب الاجتماعي يتعلم المراهقون خلال هذه الفترة تحمل المسؤوليات الاجتماعية وواجباتهم بوصفهم مواطنين في المجتمع. وهي فترة حرجة يكون الفرد خلالها حساساً إلى حد كبير فهو يمر بمواقف جديدة تبدو له في بعض الأحيان مخيفة، وهو يواجهها دون أن

يكون له من الخبرة ما يمكنه من معالجتها معالجة فعالة (هرمز ويوسف حنا إبراهيم، 1988، ص564).

فكل هذه الأمور تجعل مرحلة المراهقة مرحلة حرجة ومهمة يتطلب النظر إليها ومراعاتها بما يساعد الفرد على المرور في هذه الفترة الحرجة بسلام. وان مرحلة المراهقة مرحلة حيرة وتردد بالنسبة لمعظم الأفراد، إذ توضع الأمور التي أيقن بها الفرد موضع تساؤل وشك. ولا يمكن أن يعتمد النشء على كثير من الأمور التي سبق لهم أن اعتمدوا عليها. ويتمخض عنها بعض الاضطرابات الانفعالية وبعض المشكلات المعقدة عندما لا يحسن قيادة المراهقين وتوجيههم، وتعد مرحلة المراهقة من أدق وأهم المراحل التي يمر بها الإنسان فهي المرحلة التي ينتقل فيها الفرد من طفل غير ناضج إلى كائن ناضج راشد، كما أنها مرحلة طويلة نسبياً تشمل مرحلة التعليم المتوسط والإعدادي بل ومشارف التعليم العالي وهي بما يصاحبها من تغيرات جسمية وعقلية تستحث على بلوغ حاجات ومطالب معينة قد تحول التقاليد والعادات وظروف التنشئة دون بلوغها مما يجعل هذه المرحلة دقيقة وحرجة، إلا أنه ينبغي أن لا ننظر إلى المراهقة على أنها مرحلة قلق واضطراب بذاتها، وإنما ينشأ القلق والاضطراب أكثر ما ينشأ من التناول الخاطئ لحاجات المراهقين النامية التي تسعى نحو الاستقلال، ولسنا ننكر بطبيعة الحال وجود مشكلات ذات طبيعة جسمية وعقلية واجتماعية وانفعالية ينبغي على المراهق مواجهتها والتكيف لها (جابر ومحمد مصطفى الشعيني، 1962، ص69-218).

وتبرز أهمية المراهقة في أن سلوك الفرد يمتاز بالسعي إلى الاستقلال والرغبة في التخلص من القيود والسيطرة، ويستيقظ لديه الإحساس بالذات والكيان (هرمز ويوسف حنا إبراهيم،1988،ص567). وتظهر أهمية المراهقة في مرحلة الدراسة المتوسطة من حيث كونها مرحلة البناء النفسي لدى المراهق ومحصلة لتأثير متغيرات متعددة تربوية واقتصادية واجتماعية وفكرية ونفسية يعيشها المراهق وتسهم في تشكيل شخصيته وعالمه، وخلال المراهقة يبدأ الاهتمام الجدي من قبل المراهقين بمستقبلهم والتفكير بمدى ما يحرزونه من تقدم في المدرسة ومدى ما يفيدونه منها. كما يفكرون

في المهن المناسبة لهم أكثر من غيرها. وتظهر الفروق الفردية في الذكاء بشكل واضح إذ يتطلب الاهتمام بها اهتماماً بالغاً (جابر ومحمد مصطفى الشعيني، 1962، ص75).

وأن القدرات العقلية لا تنمو بدرجة واحدة في هذه المرحلة وتؤخذ هذه النتائج دليلاً على بدء تمايز قدرات التلاميذ وظهورها. لذا يتجه الأخصائيون والنفسيون في المدارس لقياس هذه القدرات منفصلة في مرحلة التعليم الثانوي للكشف عن قدرات التلاميذ وتوجيههم في النواحي التي يتفوقون فيها (جلال، 1963، ص381). ومن الناحية العقلية فان قابلية الفرد على الحفظ تنحو نحو الزيادة خلال سنوات المراهقة فيندفع إلى تعلم وتذكر أنواع مختلفة من الحقائق والقوانين والمبادئ واستذكار الكثير من المواد التي تكون جزءاً من تعلمه (جابر ومحمد مصطفى الشعيني، 1962، ص82).

حيث أن المراهق يكون مدفوعاً بدوافع معينة تستثار في داخل الفرد المراهق من ضمن هذه الدوافع تلعب دافعية التعلم لدى المراهق دوراً مهماً في تحقيق التكيف لديه من حيث عدّه من العوامل السيكولوجية المهمة في التعلم الصفي للطالب (قطامي، 1993، ص236).

ولقد شُغِلَ العلماء سنوات طويلة بمسألة العلاقة بين الدوافع والتعلم، وكان من ضمن الأسئلة التي طرحوها : هل تؤدي زيادة الدوافع دائماً إلى تسهيل التعلم والأداء ؟ إذ تؤكد الأدلة التجريبية المتوافرة لدينا في الوقت الحاضر أن زيادة الدافع لحد معين تؤدي إلى تسهيل الأداء، ولكن الدرجات المتطرفة من الدافعية (قوةً أو ضعفاً) قد تؤدي إلى نوع من التدهور والتعطيل في الأداء (جلال، 1966، ص352).

أما متى يتداخل الدافع مع التعلم والأداء فإن ذلك يعتمد على طبيعة العمل نفسه، فالأعمال البسيطة في التعلم الشرطي الكلاسيكي يسيرها أقوى الدوافع، أما الأعمال المعقدة فسرعان ما تتعطل بزيادة الدافع إذا ما قورنت باكتساب الأعمال البسيطة. وباختصار فإن قانون يركس ـــ دودسون يمكن صياغته بالشكل التالي:ـ

"إن الحد المناسب من الدافعية لتسهيل التعلم يتناقص كلما زادت صعوبة العمل" (صادق وفؤاد أبو حطب، 1984، ص358). وتعد الدافعية من الشروط الأساسية التي

يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة سواء في تعلم أساليب وطرق التفكير أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها، أو تحصيل المعلومات والمعارف أو في حل المشكلات (الازيرجاوي، 1991، ص45).

وأن الدافعية حالة ناشئة لدى الفرد في موقف معين نتيجة لبعض العوامل، أو وجود بعض المتغيرات الخارجية في هذا الموقف، وهذه المتغيرات هي التي توجه سلوك الفرد وجهة معينة دون غيرها بطريقة محددة حتى يستطيع أن يحقق الهدف من السلوك في الموقف (عثمان وانور محمود الشرقاوي، 1978، ص141).

وتمثل الدافعية عاملاً هاماً يتفاعل مع قدرات الطالب لتؤثر في السلوك الأدائي الذي يبديه الطالب في الصف، وهي تمثل القوة التي تحرك وتستثير الطالب لكي يؤدي العمل المدرسي، أي قوة الحماس أو الرغبة للقيام بمهام الدرس، وهذه القوة تنعكس على كثافة الجهد الذي يبذله الطالب أو على درجة مثابرته واستمراره في الأداء العملي وعلى مدى تقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في الدرس (الأزيرجاوي، 1991، ص45).

وتعد دراسة الدوافع من أكثر موضوعات علم النفس أهمية لأنها تهتم بدراسة القوى الداخلية المحركة للسلوك (معروف، 1974، ص104). فالدوافع هي من أهم العوامل المسببة للسلوك والمثيرة للنشاط العقلي والحركي، وهي أيضاً المسؤولة عن ما نلاحظه من استمرار النشاط المؤدي لإشباع حاجاتنا العضوية والنفسية (إبراهيم، 1987، ص375). وتواجه الباحثين في دراسة الدوافع النفسية صعوبات متعددة منها ما هو متصل بتحديد طبيعة الدوافع، ومنها ما يتصل بتصنيفها. فالدافع هو الشيء الذي بدونه لا يحدث التعلم، وتمد بعض الدوافع السلوك بالطاقة أكثر مما تمده به غيرها، وكثيراً ما يمنح المدرسون تلاميذهم جوائز تسهم في زيادة دافعيتهم للتعلم، وكذلك الدرجات المدرسية لها تأثير مشابه (معروف، 1974، ص104).

وقد نال دافع الإنجاز اهتماماً كبيراً في السنين الأخيرة إذ يرى المعنيون من علماء النفس إنه دافع أساس يحرك الأفراد نحو العمل والإنجاز. وقد وجد من الدراسات

المتعلقة بهذا الدافع أن الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز يتصفون بخصائص كالطموح والاستقلالية والتمتع بإنجاز المهمات التي توكل إليهم، وتظهر بعض البحوث أن إنتاج الأمم مرتبط بقوة دافع الإنجاز لدى مواطنيها. ويستفيد المعلم من هذه الدوافع لحث الطلبة على التعلم ، مما يسهل له الكثير من المصاعب التي تواجهه أثناء تفاعله مع الطلبة وفي العمل الصفي بصورة خاصة (وزارة التربية، **1997**، ص**67-72**).

ويحتل الدافع مكان الصدارة بين العوامل الأخرى المؤثرة في إنجاز الطالب دراسياً. ويؤيد ذلك الدراسات السابقة عن أثر دافع الإنجاز من أن نجاح الطالب دراسياً يتوقف على مقدار ما لديه من دافعية نحو الدراسة، فكلما كانت دافعيته أقوى كان اندفاعه نحو الإنجاز أعلى وعلى النقيض من ذلك قد تَفْتُر همة الطالب ويقل ميله للإنجاز ويهبط إنتاجه الدراسي عندما تهبط لديه الدافعية نحو الإنجاز والتعلم (الكناني، **1979**، ص**20**).

ولأهمية الموضوع فقد أجريت دراسات عديدة تناولت جوانب مختلفة منها دراسة ماكليلاند (**Mclelland, 1984**) عن الاختلافات بين الجنسين في الدافعية والتحصيل في المدارس المهنية، وأظهرت وجود ثلاثة محددات تؤدي إلى الاختلافات بين الجنسين في الدافعية والتحصيل وهي: الحاجة إلى التحصيل والعاطفة الأبوية وعواطف الأمومة (**Mclelland, 1984, p: 144**).

ويمكننا القول بان الفرق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم والإنجاز يظهر بيانات متناقضة وغير متسقة تماماً. ففي دراسة فيلد (**Field**) سنة (**1951**) وازن فيها بين النساء والرجال من حيث الظروف التي تثير دافع الإنجاز عندهم فوجد أن التعليمات التي تؤكد القيادة والذكاء قد رفعت من دافع الإنجاز لدى الذكور بينما التعليمات التي أكدت التقبل الاجتماعي رفعت من دافع الإنجاز لدى النساء (الشماع، **1977**،ص**182**).

أما هورنر **Horner** فقد توصلت في دراستها إلى أن المرأة ليست في حاجة إلى أن تكون منجزة، ولكنها ترغب في أن تكون محبوبة كما يفترض **Mehrabian**

عندما يناقش هذا الموضوع إذ يرى أن الدافعية للإنجاز تختلف عند الذكور عنها عند الإناث فهي عند الذكور يحددها الاكتفاء الذاتي والاستقلال عن المعايير الموجودة ويميزها عند الإناث التقبل وتأكيد المعايير الموجودة أكثر من وضع معايير جديدة **(تركي، 1988، ص160).**

ويمكن تلخيص اهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية :

1- أهمية مرحلة الدراسة المتوسطة بوصفها مرحلة دراسية تتوسط المراحل التعليمية الأخرى.

2- أهمية المراهقة من الناحية النفسية، إذ يحاول خلالها المراهق إثبات ذاته بإنجاز الواجبات والمهمات التي تناط إليه.

3- تحتل مهارات التعلم والاستذكار أهمية خاصة في العمل المدرسي الناجح.

4- أهمية دافعية التعلم في الحياة الدراسية. إذ لا تعلم من دون دافع.

5- كما تبرز أهمية البحث في اعتماده على طلبة الصف الأول المتوسط والثالث المتوسط الذين يمثلان بداية المرحلة الدراسية المتوسطة ونهايتها مما يبرز لنا الفرق الذي يحدث خلال هذه المرحلة الدراسية من حيث اكتساب الطالب لمهارات دراسية ودافعية أو عدم اكتسابه لهما.

6- دراسة متغير الجنس لمعرفة الفرق ما بين الجنسين في مدى استخدامهم لمهارات تعلمية ونوع المهارات التي يمتاز بها كل جنس عن الأخر.

7- دراسة متغير موقع السكن لمعرفة مدى تأثير الموقع الجغرافي للمدرسة على معرفة الطالب لمهارات واستراتيجيات تعلمية ومدى الدافعية التي تتواجد عند الفرد

8- وكذلك يكتسب البحث أهميته من حيث كونه الأول من نوعه في العراق ولا سيما على طلبة محافظة التأميم. من أجل الوقوف على نقاط الضعف التي يعاني منها الطلبة والتي تؤثر بشكل سلبي في مستواهم الدراسي بسبب عدم معرفتهم للطريقة الصحيحة التي يجب أن يسلكوها في دراستهم واستذكارهم ومراجعتهم للمواد والدروس.

اهداف البحث: يهدف البحث التعرف إلى :-

1- مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة المرحلة المتوسطة ؟

2- مستوى دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة ؟

3- العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة ؟

4- العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ضوء المتغيرات الآتية ؟

أ- الجنس (ذكور ـــ إناث).

ب- المرحلة الدراسية (الأول المتوسط ـــ الثالث المتوسط).

ج- موقع المدرسة (ريف ـــ مدينة).

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة التأميم للعام الدراسي (2003/2002).

تحديد المصطلحات : سوف يتم تعريف كل من المصطلحات التالية :

ـــ المهارة.

ـــ مهارات الاستذكار.

ـــ الدافعية.

ـــ دافعية التعلم.

- المهارة: (SKILL) **ويعرفها كل من :-**

1- كيربي (Kirby, 1988) الطريقة المعرفية لدى الفرد لأداء مهام خاصة، والمهارة قد تكون ضيقة خاصة بموقف بسيط أو عامة **(Kirby, 1988, p:23).**

2- صادق وفؤاد أبو حطب (1994) خصائص للنشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة، بحيث يؤدى بطريقة ملائمة.

3- رحاب (1997) شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق المحاكاة والتدريب، وإن ما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها (رحاب، 1997، ص213).

4- كوتريل (Cottrell, 1999) القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقت ما نريد، والمهارة نشاط متعلم يتم تطويره خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة. وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أي من المهارات الفرعية يؤثر على جودة الأداء الكلي (Cottrell, 1999, p: 21).

- **مهارات الاستذكار: (RECALLING SKILLS) ويعرفها كل من :-**

1- جراهام وروبنسون (1989) (Graham & Robinson, 1989) بأنها " القدرات النوعية التي من المحتمل أن يستخدمها الطلاب منفردين أو في جماعات لتعلم محتوى مناهجهم الدراسية، من بداية قراءتها إلى أدائهم الامتحان بها " (Graham & Robinson, 1989, p: 125).

2- السيد زيدان (1990) عادات الاستذكار بأنها "نمط سلوكي يكتسبه الطالب خلال ممارسته المتكررة لتحصيل المعارف والمعلومات وإتقان الخبرات والمهارات، وهذا النمط السلوكي يختلف باختلاف الأفراد، ويتباين بتباين التخصصات" (زيدان، 1990، ص45).

3- محمد نبيه (1990) بأنها " أنماط سلوكية مكتسبة تتكرر في المواقف المتشابهة، وتساعد على توفير الوقت والجهد، وإتقان الخبرات التعليمية للطلاب وتختلف باختلاف التخصصات والأفراد " (بدير، 1990، ص34).

4- الشعراوي (1995) بأنها " تمثل أنماطاً سلوكية خاصة، يكتسبها الطالب خلال خبراته المتكررة في التحصيل واكتساب الخبرات "(الشعراوي 1995، ص165).

5- عبد النبي (1996) بأنها " الطرق الخاصة التي يتبعها الطالب في استيعاب المواد الدراسية التي درسها أو التي سوف يقوم بدراستها والتي من خلالها يلم الطالب بالحقائق، ويتفحص الآراء والإجراءات، ويحلل، وينتقد، ويفسر الظواهر، ويحل

المشكلات، ويبتكر أفكاراً جديدة، ويتقن وينشئ اداءات تتطلب السرعة والدقة ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال تخصصه" **(عبد النبي، 1996، ص48).**

التعريف الإجرائي لمهارات التعلم والاستذكار:

" أهم الممارسات والأساليب السلوكية التي يمارسها الطلاب عادةً عند استذكارهم وتعلمهم للمواد الدراسية " وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على المقياس المعد لهذا الغرض.

- **الدافعية:** (MOTIVATION) **ويعرفها كل من :-**

1- كوزيكي واينتوستل (**Kozeki & Entwistle**) بأنها " الحالات الداخلية والخارجية للطلبة التي تحرك أداءهم وتوجهه نحو تحقيق هدف محدد وتحافظ على إستمراريته ودوامه حتى يتحقق ذلك الدافع"(**Kozeki & Entwistle, 1984, (p: 306**

2- ويتيج (1983) بأنها " شروط تسهل وتساعد على استمرار النمط السلوكي إلى أن تتحقق أو تعاق الاستجابات " **(قطامي، 1989، ص127).**

3- توق وعدس (1984) بأنها " عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف " **(توق وعبد الرحمن عدس، 1984، ص140).**

4- الديحان (2001) بأنها " قوة كامنة تدفع التلاميذ للسلوك بأسلوب معين لتحقيق هدف أو لإشباع حاجة معينة " **(الديحان، 2001، ص52).**

- **الدافعية للتعلم:** (LEARNING MOTIVATION) ويعرفها كل من :-

1- بروفي (**Brophy**) بأنها " تتمثل في ميل الطلبة نحو إيجاد أنشطة أكاديمية لديهم لتحقيق مكافأة تشبع حاجة داخلية " **(Brophy, 1988, p: 205).**

2- ولفلوك (**Woolfolk**) بأنها " العمل من أجل تحقيق أهداف التعلم بقصد الفهم والتحسن في مجال الخبرة " **(Woolfolk, 1980, p: 66).**

3- ليفرانكويز وكوزيكي واينتوسل بأنها " حالة يستمر فيها نشاط الفرد وتتوسطه إلى درجة كبيرة عمليات تقييم واعية، وتوقع، وانفعال " (Lefrancois & Others, 1987, p: 307).

4- قطامي (1993) بأنها " الحالة أو السلوك الذي يسيطر على الطلبة أثناء مشاركتهم في مواقف تعلم وخبرات وأنشطة صفية ومدرسية بقصد تحقيق هدف يعتبره هؤلاء الطلبة على درجة عالية من الأهمية، لا يهدأون أو يستقرون حتى يتسنى لهم تحقيقه أو إشباعه " (قطامي، 1993، ص235).

التعريف الإجرائي لدافعية التعلم : " الدرجة التي يحصل عليها الطالب من جراء إجابته على فقرات المقياس "

الفصل الثاني

الإطار النظري

1- الإطار النظري لنظرية معالجة المعلومات :

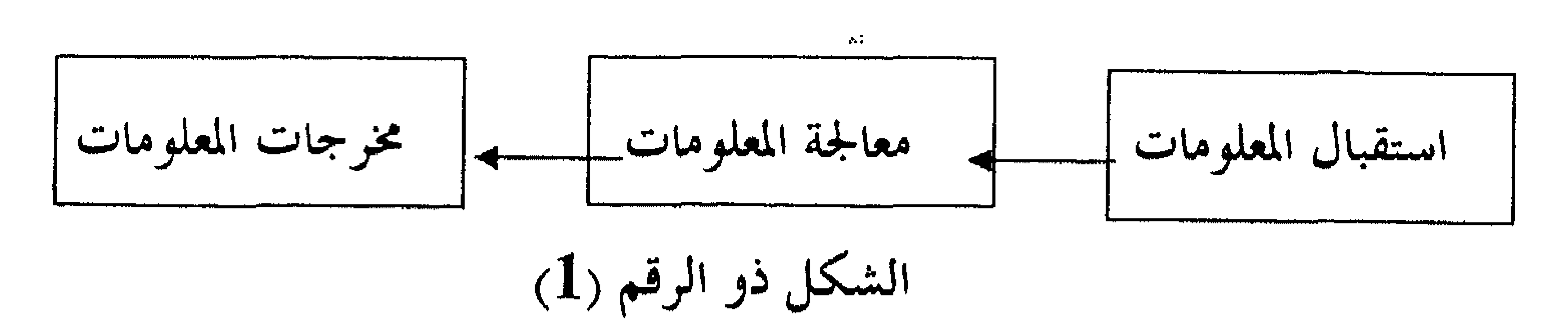
الخلفية التاريخية لنظرية معالجة المعلومات

إن نظرية معالجة المعلومات هي إحدى الاتجاهات الهامة والرئيسة في علم النفس المعرفي (Cognitive Psychology) الذي له وجهة نظر خاصة في الإنسان لما يمتاز به من قدرات عقلية فذة منفردة، وقد اقترن ظهور نظرية المعلومات بكل من شانون ووانير (B. E. Shanon & N. Wiener) عام (1948).

وهي في الأساس نظرية في تكنولوجيا الاتصال إذ تقرر وجود حد أعلى للمعدل الذي يمكن أن ننقل به المعلومات في أية قناة اتصال. وقد استخدمت في علم النفس كونها نسقاً للقياس (ابو حطب، 1983، ص293).

وارتبطت عملية معالجة المعلومات بحركة السبرنتيكا (The Cybernetics Movement) هذه الحركة التي عملت على استكشاف العلاقة بين الإنسان والآلة (غزاوي، 1987، ص27).

وإن التعلم من وجهة نظر أصحاب نظرية معالجة المعلومات يتكون من عدة عمليات داخلية تحدث بين مرحلة تلقي المثيرات البيئية واستجابة الفرد لها. إذ تحاول وضع تصورات وافتراضات تفسر العمليات التي تتلقى المثيرات الحسية وتعالجها وصولاً إلى الحصول على مخرجات استجابية. والشكل ذو الرقم (1) يوضح ذلك.

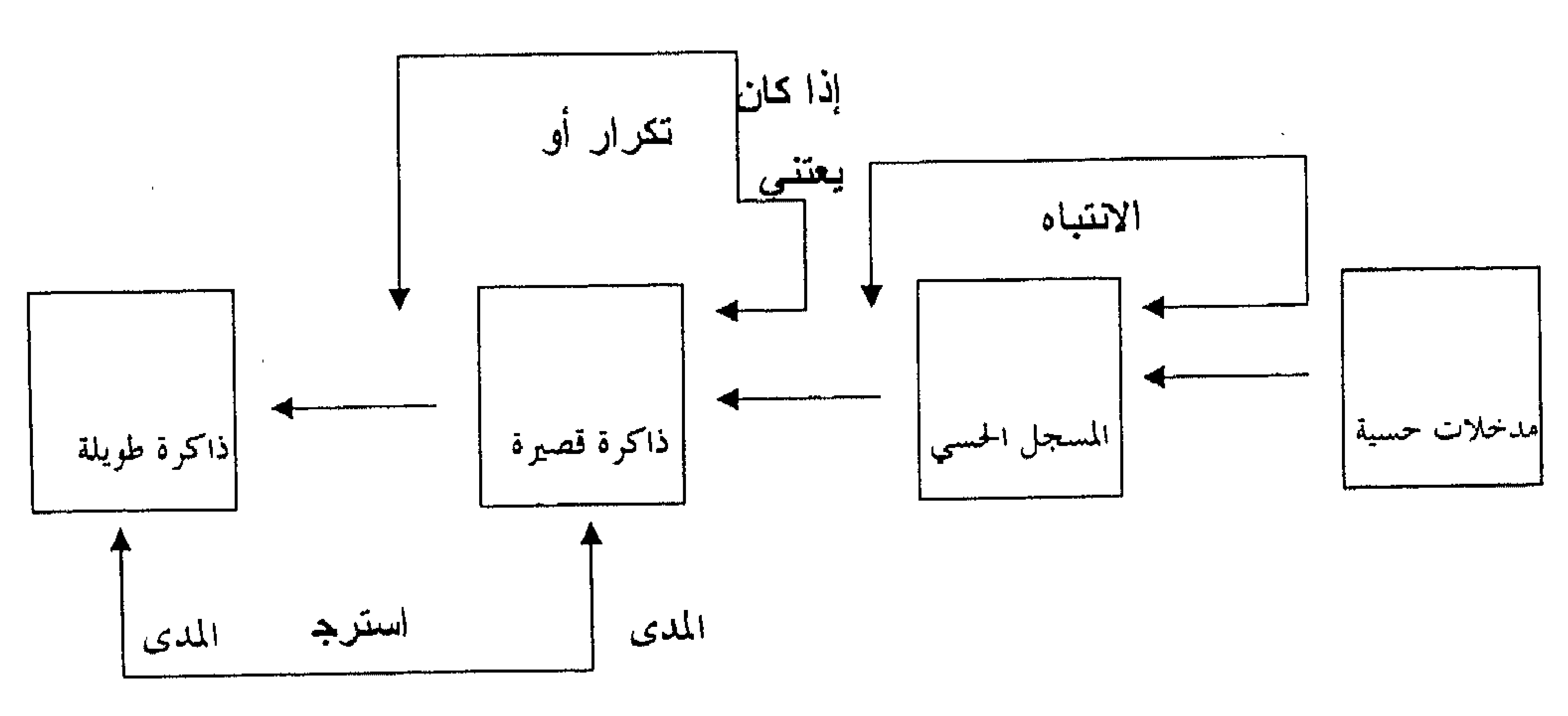


الشكل ذو الرقم (1)

يوضح استراتيجية معالجة المعلومات عند الإنسان (مصطفى، 1993،ص347).

وأن التفكير والنشاط الذهني عبارة عن حقائق أساسية لوجود الإنسان، وهو الأساس الذي يجب أن تستند إليه النظريات النفسية للإدراك والمعرفة والتعلم التي يتم صياغتها. وتصف هذه النظريات الأفراد بأنهم كيانات فعالة تقوم بمعالجة المعلومات عقلياً ــ ذهنياً، وغالباً ما تكون على شكل نوع من التركيب الرمزي، كما تصف الذاكرة البشرية بأنها تتكون من نوعين من أنظمة الذاكرة على الأقل، ذاكرة طويلة المدى غير محددة وذاكرة قصيرة المدى محدودة. فضلا عن تأكيدها العلاقة في الأداء بين العمليات العقلية ــ المعرفية المختلفة (Andre, 1986, p: 221).

والتركيز على تحديد بنى المعلومات واستراتيجياتها وإجراءاتها في أنظمة تجهيز ومعالجة المعلومات عند الإنسان تتضمن تنظيماً محكماً وداخلياً تنشط فيه جميع الأجهزة الحسية والعصبية والإدراكية والعقلية، والشكل ذو الرقم (2) يوضح ذلك.



الشكل ذو الرقم (2)

يمثل معالجة المعلومات في التعلم المقصود (Brace V., 1986, p: 291).

وإن الافتراض النظري الأساسي للمفاهيم النظرية لمعالجة المعلومات هو أن العمليات العقلية ــ المعرفية، تتضمن الانتباه والإدراك ومن ثم الاحتفاظ بالمعلومات وخزنها، وهي ليست نتيجة مباشرة لعمليات التنبيه والاستثارة الخارجية فقط، بل هي

نتيجة للنشاط الفعال لعمليات داخلية معقدة تطورية تراكمية عبر مراحل النمو المختلفة (البدران، 2000، ص28).

وإن الاختلاف بين وجهة النظر المعرفية هذه والنظريات التي سبقتها في ميدان علم النفس والتعلم (مثل السلوكية) يكمن في تأكيدها على نقل وتحويل وترميز المعلومات وكافة العمليات العقلية المصاحبة لها وإن الاستراتيجيات والخطط التي تستخدم تساعد على ظهور أكثر من المثير ـــ الاستجابة، وإن التعلم السلوكي يؤكد المبدأ الميكانيكي ـــ الآلي في التعلم بوصفه جزءاً رئيسياً مبنياً على أساس مبدأ الوسيلة الميكانيكية التي تعمل فيها المثيرات بوصفها قوى تجبر المتعلم على استخدام أساليب سلوكية معينة (Andre, 1986, p: 3).

وبالرغم من أن المعالجة المعرفية للمعلومات تتناول العمليات العقلية بكونها تخطيطاً عقلياً منتظماً يستخدمها الطلبة للاكتساب والإعادة والاسترجاع. وكذلك إجراء عمليات التحليل والتصنيف للمعلومات في الموقف التعليمي. وتوضح وجهة نظر المعالجة المعرفية للمعلومات أن التعلم والسلوك يبرزان من خلال التفاعل والتداخل ما بين البيئة والخبرة والمعرفة السابقة للمتعلم (Rigney, 1978, p: 212). وهذه المعالجة المعرفية للمعلومات عبارة عن بناء يتألف من عناصر ومكونات لغرض المعالجة تتضمن مختلف أنواع الترميز ومحتويات التخزين وعمل الذاكرة بمستوياتها البعيدة المدى والقصيرة المدى (Hunt, 1980, p: 453).

وفي ضوء ما تقدم فان المسلمات التي يستند عليها الأساس النظري لمعالجة المعلومات هي:-

1- وجود نظام خاص وداخلي من الضبط والتحكم يتكون من مكونات الذاكرة ومستوياتها ويتضمن كل المعلومات التي يتم ورودها إلى الذاكرة وتخزينها واسترجاعها من خلال ترميزها. وتكون هذه المعلومات مترابطة في علاقات تنظيمية متباينة ومتفاوتة في مستوى أدائها.

2- تفترض النظرية توفر عدد من عمليات التجهيز ومعالجة المعلومات ونظم التعامل معها بتداخل تنشيط المعلومات المخزونة في مستويات الذاكرة وأنظمتها.

3- يوجد عدد من الأسس والقواعد المنتظمة تساعد على غربلة ودمج وتركيب العمليات في شكل برنامج كلي للمعالجة. ومن خلال ذلك نستدل على شكل السلوك الخارجي القابل للملاحظة والتقويم.

4- إن عملية الارتقاء بالأداء والإنجاز العالي في أية عملية عقلية معرفية معناه القدرة والقابلية على توظيف وتفعيل المعلومات وتنشيطها، وهي تعتمد على إمكانية استقبال المعلومات بشكل منظم وإحداث التفاعل النشط الذي يثري المعلومات السابقة المخزونة، أي القدرة الواعية على الخزن والاحتفاظ والاسترجاع طبقاً لمتطلبات الموقف والخصائص المتفردة للمتعلم (البدران، 2000، ص31).

أولا : نموذج نيول وسيمون في معالجة المعلومات :-

لم يقدم نيول وسيمون (Newoll & Simon) نظرية متكاملة المعالم والاتجاهات في التعلم، إلا أن تأثير نظريتهما عن محاكاة الحاسب الآلي لعمليات معالجة المعلومات تقدم تصوراً مختلفاً عن تصور عمليات التعلم التي شاعت في نظريات التعلم إذ تصورا الإنسان بوصفه معالجاً نشطاً للمعلومات يعكس تعلمه، ويظهر سلوكه أثار وعلاقات مترابطة للمعلومات التي تناولها في موقف معين، كما يعكس أنواعاً ونتائج جديدة من المعلومات التي استرجعها واستخدمها ومما تم خزنه في ذاكرته.

ومن وجهة نظرهما يريان بأن الإنسان لديه مجموعة من الصور عن البيئات السابقة والحالية الخارجية منها والداخلية وهذه الصور ليست نسخاً مطابقة للخبرات الخارجية والداخلية. ولكنها صور تتضمن نظاماً من التحويلات والتمثيلات ومن نتاج ترميز الفرد لها وانطباعه الشخصي عنها (جابر، 1983، ص371).

أما المعلومات فأنها تتألف من توصيف وتحديد لملامح هذه الخبرات، يضاف إليها المشكلات والأعمال التي يواجهها الفرد، وحالته النفسية ـــ العقلية الراهنة، ومدى النقص الموجود لديه في حلول للمشكلات التي يواجهها والأهداف التي يطمح إليها

والقواعد التي يمكن أن يعالج بها المعلومات أو يحل المشـــكلات لتتحقـــق الأهـــداف (السامرائي، 1994، ص43).

وهما يقرران أن الذاكرة الإنسانية مؤلفة من تنظيم قائمة من الأبنية أو التكوينات وقد تتألف مكونات أية بنية معينة من قوائم فرعية وفضلاً عن ذلك فـــان مكونـــات هذه القوائم تشتمل على معلومات مستمدة من أشكال حية مختلفة في أوقات مختلفـــة وتخرج في صورة استراتيجيات مختلفة من الترميز (Biggs, 1979, p: 375).

ومن هذا المنطلق فان نيول وسيمون يقدمان الخصائص الأوليـــة لنظـــام معالجـــة المعلومات لدى الفرد الإنساني ونظام ذاكرته المركـــب مـــن المســـتويات الطويلـــة والقصيرة وعمليات حفظ واسترجاع سريع وتخـــزين بطـــيء وعمليـــات النســـيان والتلاشي للمعلومات، فكل هذه الخصائص تؤثر بشكل مهم في مســـتويات الـــتعلم ومعالجة المعلومات وتؤثر البيئة الخارجية في الإنسان وفي معالجة وتجهيـــز المعلومـــات بالرغم من القدرات والقابليات التي يمتلكها الفرد.

وعلى هذا الأساس فهما يعتقدان بأن مفهوم معالجة المعلومات وسياقاته العامة عند الفرد الإنساني يتضمن خصائص أساسية تمتلك ثباتاً نسبياً من عمل إلى أخـــر ومـــن شخص إلى أخر أي أنهما يُقران بوجود خصائص أساسية قليلة جداً يمكن أن تكـــون قاسماً مشتركاً لدى الناس جميعاً في ما يتصل بطرائقهم في تجهيز ومعالجة المعلومـــات، على الرغم من ذلك فأنهما يقرران أن العمليات الحسية وأجهزة الاستقبال الحســـي تتطلب مدخلات متساوية على نحو واضح (جابر، 1983، ص377).

والإنسان من وجهة نظر (نيول وسيمون) كائن حي مرن ومتوافق بدرجة عاليـــة ويقوم باستمرار بمعالجة المعلومات بطرائق مختلفة تتحدد بخصـــائص نســـق معالجـــة المعلومات وحدود ذلك النسق في مواقف التعلم، وخلال حل المشكلات ينظر الفرد للمشكلة المطروحة ويفحص الحالة الراهنة في محاولة منه لحـــل المشـــكلة، ويتأمـــل الرسائل والأساليب المختلفة التي يستخدمها ليتقدم في حلها. ولما كـــان لا يســـتطيع تجنب بعض الأخطاء فسوف تتاح له الفرصة لحل المشكلة باستخدامه وسائل معينة قد

تقربه أو تبعده عن الحل. ويمتلك الفرد عدداً محدوداً من القواعد والوسائل، ويواجه سلسلة من القرارات لكي ينتقل للخطوة اللاحقة أو يبين مدى مثابرته في الحل الذي يجربه أو متى يقوم بتغيير استراتيجياته وتكتيكاته.

وخلال هذه العملية يقوم المعالج للمعلومات بعقد موازنات –بين الحين والأخر– بين الحالة الحاضرة للمعرفة (مشكلة غير محلولة) والحالة المرغوب فيها (مشكلة محلولة)، ويتعرف على طرائق تحديد الفروق بين المشكلات غير المحلولة، ويحدد الوسائل المختلفة التي يستطيع بوساطتها أن يدخل تحسناً على حالته الراهنة وصولاً إلى حل المشكلة (جابر، 1978، ص373).

ثانيا : نموذج جانييه في معالجة المعلومات :-

لقد قدم جانييه (Gagne) نموذجا نظريا في معالجة المعلومات إذ يرى عند عرضه للنموذج بأن المثيرات والمحفزات الخارجية تؤثر في حواس الفرد ويتم استقبالها بصورة انتقائية منظمة، وتتحول إلى رسائل عصبية تصل إلى الجهاز العصبي، ثم تختزن لكي يتم استرجاعها، وعند الاسترجاع يحورها الجهاز العصبي إلى استجابات تظهر بشكل صور لفظية أو حركية أو أدائية منظمة، وما لم تتم هذه العملية فإننا لا نستطيع أن نعرف أن الدورة السلوكية قد اكتملت. فالتعلم في هذه الحالة ما هو إلا سلسلة من العمليات التي تجري داخل الإنسان بين مرحلة تلقي المثيرات (المدخلات) والحصول على النتائج أو الاستجابات (المخرجات)، وتتمثل خطوات هذه العملية في ما يلي:-

1- تؤثر المثيرات البيئية في الحواس التي هي أعضاء الاستقبال الحسي وهذه الأعضاء تنقل المثيرات إلى الجهاز العصبي المركزي إذ تمر بجهاز تصنيف وتسجيل يطلق عليه المسجل الحسي (Sensory Register).

2- إن المسجل الحسي هو المسؤول عن العمليات الأولية، أي إدراك المثيرات البصرية والسمعية (صور سمعية وبصرية) وهي التي تتلقاها وتستقبلها الحواس ثم يقوم المسجل الحسي بتحويل الرسالة إلى رموز مناسبة (وتستغرق هذه العملية زمناً قصيراً لا يتجاوز جزءاً ضئيلا من الثانية).

3- تدخل الرسائل إلى الذاكرة القصيرة الأمد أو الفعالة، فيعاد تنظيمها لها في ضوء مفاهيم مختلفة، فالعدد (2) يتحول من رمز إلى مفهوم الاثنينية في مركز الذاكرة قصيرة المدى خلال ثوان قليلة.

4- وإذا أراد الفرد حفظ المعلومات، فإنها تسجل بطريقة مناسبة وتنقل إلى الذاكرة الكامنة (مستودع المعلومات) إذ تبقى حتى تستدعى منها، وقد يكون هذا البقاء بصفة مستمرة على الرغم من أنه يصعب أحيانا استرجاع المعلومات من الذاكرة نتيجة صعوبة العثور عليها، أي معرفة مكان تسجيلها. وان مفهوم الذاكرة القصيرة المدى والبعيدة المدى، أو الذاكرة الفعالة والذاكرة الكامنة يقصد به وجود عمليات عقلية معرفية وليس وجود مواقع محددة ومنفصلة في المخ لكل منهما.

5- تؤثر المعلومات الموجودة في الذاكرة الكامنة (طويلة المدى) أو في الذاكرة الفعالة (قصيرة المدى) في عملية الاستجابة ولكي تفعل هذا لابد أن تصل إلى مولد الاستجابات الذي يفحص الرسالة ويميز مركز الاستجابة المناسبة، ويرسل رسالة عصبية لمركز التنفيذ، وبهذا يتفاعل الفرد مع البيئة، وتعرف نتيجة التعلم.

وإن الخطوات السابقة تصف خطوات معالجة المعلومات داخل الفرد ولكن ما هي ضوابط سير هذه المعلومات ؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تقدم النظرية مفهومين هما مركز التوقعات (**Expectencies**) والضبط التنفيذي (**Executive control**) إذ أن مركز التوقعات يتعلق بعملية إدراك المثيرات الواردة من الحواس وتفسيرها وتصنيفها وتسجيلها في الذاكرة. أما الضبط التنفيذي، فإنه يعالج عملية خزن المعلومات في الذاكرة الكامنة وله صلة باستدعائها لتشكيل الاستجابة، وهذان المكونان يؤلفان الاستراتيجية المعرفية (**Cognitive Strategy**) **(جابر،1978، ص376-378).**

ثالثا : نموذج كارول في معالجة المعلومات :-

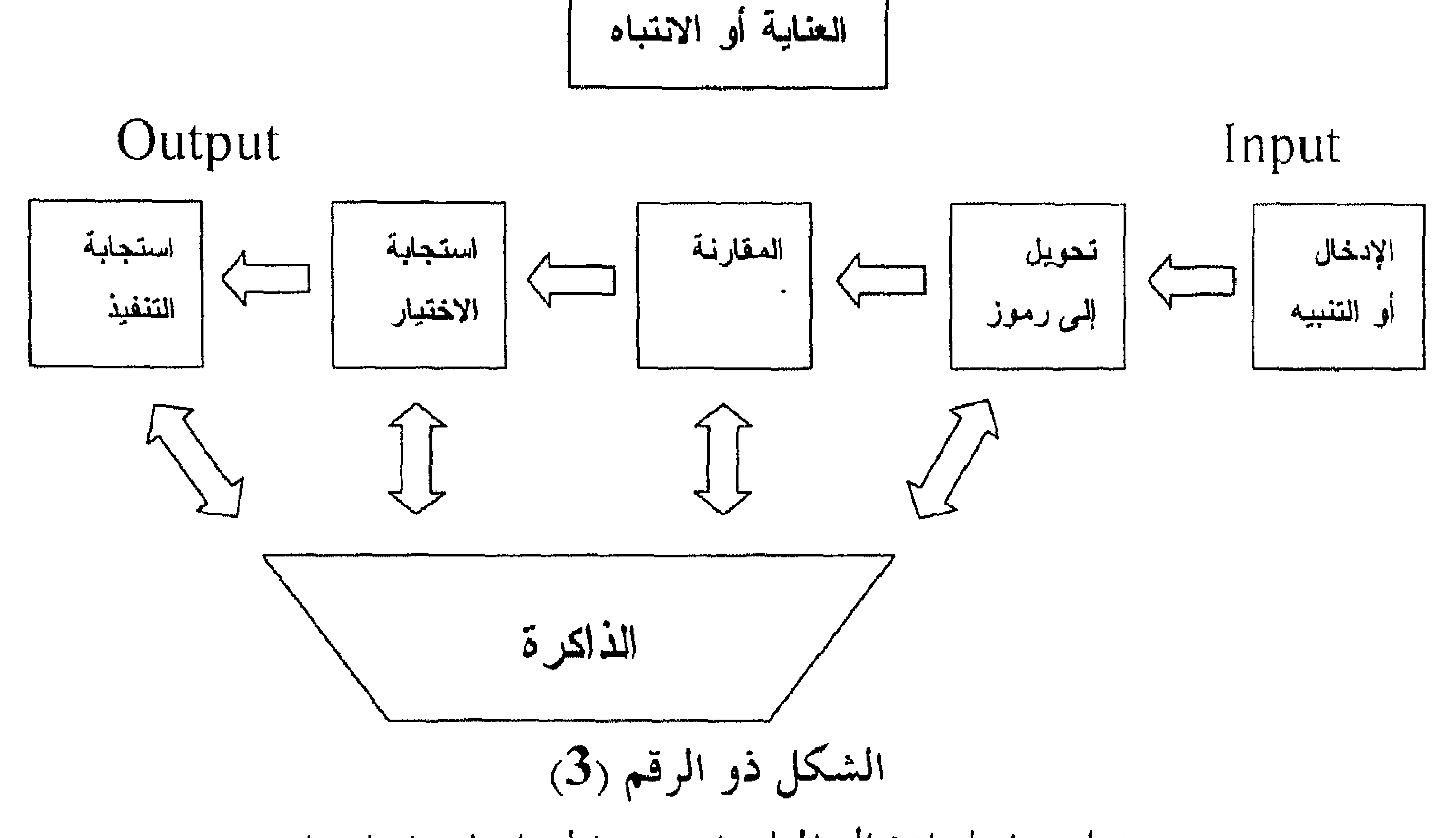
لم تقدم كارول (**Carrol**) نظرية خاصة في معالجة المعلومات إلا أنها أشارت إلى العناصر المعرفية الأساسية في نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان، وقد توصلت إلى

هذا النظام من خلال تحليل نظري ومنطقي للأداء والمهام التي يقوم بها الإنسان في معالجتها.

وهذه العناصر تتمثل في مايلي :-

1. **المراقبة** (Monitoring) : وهو العملية التي تتضمن موقفاً معرفياً يتم من خلاله تحديد الميل، ومراقبة عمل العمليات الأخرى خلال أداء مهمة المعالجة (Crogg, VII, 1986, P: 192).

2. **الانتباه** (Attention) : وهي العملية التي تتم من خلالها ملاحظة الفرد لنوع وعدد من المثيرات التي ينتقيها أثناء أداء المهمة. وذلك لفيض المعلومات التي نتلقاها من خلال أنظمتنا الحسية ولذلك توجب وجود تنقية واختيار المصادر للمعلومات المختلفة. ويشكل الانتباه حقيقية الإطار المركزي للإدراك النفسي وهو مشابه أو مناظر لأسبقية التقاطع أو الاعتراض في المثيرات (Kirby, J.R., 1978, p: 62). وكما هو موضح في الشكل ذي الرقم (3) .



الشكل ذو الرقم (3)

يمثل مراحل إدخال المعلومات ومعالجتها واستخراجها (Barber, 1988, p: 30) في (البدران، 2000، ص33).

3. **الفهم** (Apprehension) : وهو العملية التي يستخدمها الفرد الملاحظ في تسجيل المثيرات في المسجل الحسي (Sensory Register).

4. **التكامل الادراكي** (Perceptual Integration) : وهو العملية التي يتم من خلالها إدراك المثيرات والغلق الادراكي للمثيرات ومطابقتها مع أية تمثيلات سابقة مختزنة في الذاكرة.

5. **الترميز** (Encoding) : وهو عملية تشكيل تمثيلات ذهنية للمثيرات لغرض تفسيرها اعتماداً على مكوناها، وصفاها، ومعناها.

6. **المقارنة** (Comparison) : وتستخدم هذه العملية لتحديد إذا ما كان المثيران متشابهين (المثير المستدخل، والمثير المخزون على شكل خبرة سابقة). أو أنهما على الأقل من الصنف نفسه.

7. **تكوين تمثيلي ، إدماجي** (Co - representation - formation) : ويستخدم للوصول إلى تمثيل جديد في الذاكرة. من خلال ربطه بالتمثيلات الموجودة في الأصل لدى الفرد.

8. **استرجاع التمثيل المدمج** (Co - representation - retrieval) : ويستخدم في إيجاد تمثيل محدد في الذاكرة. وترابطه مع تمثيل أخر على أساس بعض قواعد الترابط.

9. **التحويل** (Transformation) : وتستخدم هذه العملية لتحويل أو تغيير التمثيل الذهني على أساس محدد سابقاً.

10. **تنفيذ الاستجابة** (Response Execution) : وتستخدم هذه العملية لتعمل مع بعض التمثيلات الذهنية للوصول إلى استجابة معينة.

وترى كارول إن هذه العمليات والعناصر لا يمكن أن تغطي كل العمليات المعرفية والتي تدخل في أداء الفرد للمهمة المعرفية. ولكنها تفسير يمكن أن يغطي العمليات التي يمكن عدها داخلة في نظام المعالجة لدى الأفراد.

وهناك افتراض مفاده أن هذه العمليات ليست مستقلة عن بعضها البعض ولكنها مختلفة، وهذا الاختلاف يساعد على تحليل معالجة المعلومات إذ إن أسهل وأبسط المهمات والأداءات تحتاج إلى سلسلة طويلة متعددة من عناصر معالجة المعلومات (قطامي، 1990، ص637).

رابعا : نموذج براون في معالجة المعلومات :-

اتسمت نظرية براون (Brown) بأنها قسمت العمليات المعرفية الأساسية على :

أ- **عمليات ما وراء المعرفية** (Meta cognitive processes) : وهي عبارة عن مهارات تنفيذية تستخدم لضبط وتوجيه عملية معالجة المعلومات لدى الأفراد، إذ أنها وظائف للتحكم التنفيذي في توجيه الانتباه والإدراك واختيار الاستراتيجيات المعرفية المناسبة وحل المشكلات ومراقبة نجاح الاستراتيجيات وكفاءة الحلول.

ب- **العمليات المعرفية** (Cognitive processes) : وهي عبارة عن مهارات تستخدم في توظيف الاستراتيجيات التنفيذية في العمل على أداء مهمة المعالجة.

وحددت براون (Brown) خمس عمليات ما وراء معرفية لها أهمية خاصة في نظام معالجة المعلومات، وهي ما يلي:-

1. **التخطيط** (Planning):- ويتمثل في خطوة البدء بالتنفيذ، بعد أن تم تحديد الاستراتيجية المعينة (Biggs & Teller, 1988, p: 196).

2. **المراقبة** (Monitoring):- وهي العملية التي يكشف من خلالها فاعلية خطوات الفرد في تنفيذ الاستراتيجية ومدى الاختلاف بينه وبين الآخرين (Rigncy, 1978, p:200).

3. **الاختبار** (Testing):- ويعني اختبار وتفحص الاستراتيجية أثناء أدائها.

4. **المراجعة** (Revising):- وتعني الاستخدام المستمر لاستراتيجية الفرد كلما دعت الحاجة لذلك.

5. **التقييم** (**Evaluation**):- وهو عملية تقييم الاستراتيجية المستخدمة من قبل الفرد وذلك من أجل تحديد فاعليتها.

وإن عمليات ما وراء المعرفية هي " تلك العمليات التي تشبه إلى حد كبير تلك العمليات المستخدمة في تقرير العمليات المعرفية المناسبة لحل المشكلات "(**قطامي، 1990، ص637**).

خامسا : نموذج ستيرنبرغ في معالجة المعلومات :-

قدم ستيرنبرغ (**Sternberg, 1985**) نظاما خاصا لمعالجة المعلومات يتكون من ثلاثة عناصر أساسية، وتتألف هذه العناصر من أخرى فرعية وهي تمثل ما يلي:-

1- **ما وراء العناصر** (**Meta-Components**):-

وهي عملية ضبط تستخدم في تنفيذ التخطيط ومراقبة الأداء من خلال الاستراتيجية، وتقييم أداء الفرد للمهمة وتعد عمليات ما وراء العناصر مرادفة لعمليات ما وراء المعرفة عند براون (**Brown**). وهي تمثل عمليات الفهم للمهمة، أو تنفيذ المهمة من خلال فهمها واستيعابها.

2- **عناصر الأداء** (**Performance Components**):-

وهي عمليات دنيا تستخدم في تنفيذ الاستراتيجيات المختلفة عند أداء المهمة، وهذه العناصر تتضمن ما يلي:-

أ- **الاستدلال** (**Inferring**): ويعني استدلال العلاقة بين مثيرين متشابهين في أشياء ومختلفين في أشياء أخرى.

ب- **الترميز** (**Encoding**): وهو إعطاء صفة ورمز لطبيعة المثيرات.

ج- تطبيق العلاقات الاستدلالية السابقة في الموقف الجديد.

3- **عناصر اكتساب المعرفة** (**Knowledge Acquisition Components**):-

وهي عمليات تعلم واكتساب معلومات جديدة وخزنها في الذاكرة، ويرى ستيرنبرغ (**Sternberg**) بأن العناصر الأكثر أهمية في تعلم واكتساب المعرفة تتمثل في ما يلي :-

أ- **الترميز الانتقائي (Selective Encoding)**: وهي العملية التي يتم فيها عزل المعلومات الجديدة ذات العلاقة بموضوع معين عن المعلومات غير المتعلقة به وفي ضوء هدف محدد يحدث في موقف التعلم.

ب- **التجميع الاختياري (Selective Combination)**: وهو عملية تجميع المعلومات المرمزة اختياريا وفق أسلوب يزيد من تماسكها وترابطها داخليا.

ج- **المقارنة الاختيارية (Selective Comparison)**: وهي عملية ربط المعلومات التي تم ترميزها بالمعلومات المختزنة في الذاكرة وذلك لغرض زيادة ارتباطها بالبناء المعرفي الجديد، أو البناء المعرفي المشكل سابقا.

ويتم استخدام هذه الأنواع الثلاثة من العناصر في أداء المهمة لغرض الوصول إلى الحل، وتتباين أهمية استخدامها. إلا أن ما وراء العناصر (**Meta-Components**) هي الأكثر تطبيقا واستعمالا عند البدء في أداء معالجة المعلومات لما تمتلكه من خاصية التنشيط الفعال للمعلومات، إذ أن التحكم ينتقل مباشرة من النظام إلى العناصر حيث كان تنشيط العناصر يؤثر بالتالي في عملية الاسترجاع أو في الأداءات الأخرى التي يؤديها الفرد والمأخوذة من عناصر اكتساب المعرفة بحيث يتم تنقيتها حتى تصبح عناصر أداء عن طريق عناصر ما وراء العناصر **(قطامي، 1990، ص641).**

ومن الممكن تصور هذه العملية في حل مسألة رياضية من خلال الخطوات التالية:-

1. يقرر المتعلم نوع ونمط المكون لنوع ما وراء العناصر لتحديد استخدام الاستراتيجية المعنية بذلك.
2. تحديد العنصر المسؤول مباشرة عن تحديد الاستراتيجية المناسبة.
3. تحديد العنصر المسؤول مباشرة عن أداء المهمة أثناء الخطوة الأولى في الاستراتيجية.

4. ينتقل التنشيط إلى عناصر الأداء اللاحقة للأداء والضرورية في تنفيذ الاستراتيجية.

5. رجوع التغذية الراجعة من عناصر الأداء وتوضيح مستوى نجاح الاستراتيجية .

6. يقرر الفرد نوع الأداء المطلوب وفقا لنتائج التغذية الراجعة.

7. عند تنفيذ الاستراتيجية لعدد من المرات، يتم اكتساب معلومات جديدة عن أسلوب حل المسألة الرياضية.

8. يتم نقل المعلومات المتعلقة بحل المشكلة بطريقة غير مباشرة، وذلك عن طريق عناصر اكتساب المعرفة ذات العلاقة بالحل إلى عناصر الأداءات ذات العلاقة وذلك لاستخدامها في حل مشكلات جديدة (السامرائي، **1994**، ص**51**).

وقد حدد ستيرنبرغ (**Sternberg, 1979**) ستة مصادر أساسية من الفروق الفردية في عملية معالجة المعلومات بين الأفراد وهذه الفروق هي :-

1- **العناصر** (**Components**):

وتعني استخدام بعض الأفراد المتعلمين لعناصر أكثر من استخدام غيرهم لها، أي القدرة على استخدام وتوظيف عناصر معينة مثل (أ، ب، ج) في حين يستعمل فرد أخر عناصر مثل (أ، ج، د).

2- **تجميع العناصر** (**Combination Component**):

وهي عملية استخدام بعض الأفراد لصيغ معينة في تجميع العناصر، بينما يستعمل أفراد آخرون أكثر من قانون وأكثر من تجميع في عمليات المعالجة.

3- **ترتيب معالجة العناصر** (**Order of Components Processing**):

وهي عملية استخدام البعض لأحد الأساليب في التتابع، في حين يستخدم الآخرون أساليب أخرى. ويمكن تصور ذلك بأنه السير في حل المشكلة وفق الترتيب (أ، ب، ج) بينما يسير فرد أخر في حل المشكلة وفق الترتيب (أ، ج، د).

4- **اسلوب معالجة العناصر (Mode of Components Processing):**

وتعني الطريقة التي يستخدمها الأفراد في معالجة العناصر، وتعني قدرة بعض الأفراد المتعلمين على استخدام طريقة أو مجموعة طرائق لمعالجة العناصر المختلفة عن أسلوب الأفراد الآخرين كاستخدام طرائق مختصرة أو مطولة في الوقت ذاته يستخدم آخرون أسلوبا مباشرا في معالجة المعلومات.

5- **زمن العنصر ودقته (Components Time of Accuracy):**

ويقصد به عملية تنفيذ الحل أو أداء المهمة لدى الأفراد المختلفين من خلال عاملي الزمن والدقة والإنجاز.

6- **التمثيل الذهني، العقلي للعناصر (Mental Representation):**

ويقصد به توفر إمكانية الاختلاف بين الأفراد في طريقة تمثيلهم للمعلومات في بنائهم العقلي، إذ تتوفر لدى الأفراد إمكانية حل مشكلة لغوياً، في حين يقوم فرد أخر بتمثيلها رمزياً خيالياً أو إسقاطياً (قطامي، 1990، ص638-641).

مناقشة النظريات :-

إن نظريات معالجة المعلومات التي تم عرضها قد طرحت تصورات افتراضية لعمليات التعلم والاكتساب ومعالجة المعلومات.

ولا توجد نظرية متكاملة شاملة وقادرة على تكوين صورة واضحة لمفهوم معالجة المعلومات عند الفرد الإنساني، على الرغم من النقاط المشرقة التي أبرزتها بعض النظريات في تفسير هذه العمليات من خلال البحث والفحص والتمحيص في عمليات التعلم ومعالجة الفرد الإنساني للمعلومات وطرق وأساليب التعامل معها بالاعتماد على الاستدلال والتفسير المنطقي للظواهر التي وصفتها في النظريات المعرفية ومعالجة المعلومات التي اختلفت في كشفها لأبعاد هذا العلم الحديث الذي أحدث ثورة علمية ومعلوماتية في زمن تفجر المعلومات أمام الإنسان الذي دخل الألفية الثالثة من أجل أن تكون أمامه طرقا سالكة في استثمار طاقاته العقلية المبدعة في اكتساب المعلومات وخزنها وترميزها واسترجاعها، وعلى هذا الأساس فقد اختلفت وتباينت نظريات

معالجة المعلومات فيما بينها في تفسيرها وتوضيحها للمفردات الأساسية للمعطيات المعرفية في عملية معالجة المعلومات. وعلى الرغم من هذه الاختلافات فقد اتفقت أيضا في مجموعة نقاط عبرت عن نقاط الالتقاء ما بين النظريات وهي :-

1. اشتركت جميع هذه النظريات في موضوع معالجة المعلومات بوصفها سلسلة من عمليات عقلية ذهنية داخلية أساسها استقبال المعلومات بوساطة الجهاز الحسي للإنسان، إذ تجري عمليات من التمثيل والتحويل المعرفي المعقد واستخراج نتائج استجابية جديدة تنسجم مع الموقف الآني.

2. تتفق أساسيات هذه النظريات على أن المعلومات التي تصل إلى أجهزة الاستقبال الحسي تشترك في معالجتها وإخراجها عمليات عقلية معرفية معقدة من الانتباه والتحكم (السيطرة) والتخطيط والمراقبة الذاتية لتنفيذ الأداء.

3. تلتقي هذه النظريات في الإشارة إلى عناصر مساعدة في إنجاز مهمة معالجة المعلومات وهي (الترميز، الخزن، التمثيل ألإدماجي).

وفي ختام هذا العرض للأطر النظرية التي عالجت موضوع المهارات التي يعتمدها الطالب في اكتسابه للمعرفة تود أن تشير الباحثة إلى أنها لم تعتمد على نظرية بكاملها وإنما استفادت من كل نظرية ما يحقق لها الفائدة في ضوء العناصر المكونة للأداة وطبيعة إجراءات البحث فمثلاً استفادت من نموذج نيول وسيمون النقاط التالية :-

1- اعتمادهما على تصور الإنسان نفسه معالجاً نشطاً للمعلومات بما يعكس تعلمه.

2- تأكيدهما على امتلاك الإنسان لمجموعة من الخبرات والتي عبر عنها بصور عن البيئات السابقة والحالية والخارجية منها والداخلية، والمشكلات التي يواجهها الفرد وحالته النفسية والعقلية.

3- تأكيدهما على دور الذاكرة الإنسانية والعمليات العقلية المختلفة التي تحدث فيها وما ينتج عنها في صورة استراتيجيات مختلفة من الترميز.

واستفادت الباحثة من نموذج جانييه بالنقاط التالية :-

1- تأكيده على المثيرات والمحفزات الخارجية التي تؤثر على حواس الفرد.

2- تأكيده على دور المسجل الحسي والعصبي.

3- طرحه لمفهوم الدورة السلوكية التي تتضمن سلسلة العمليات التي تجري داخل الإنسان ما بين مرحلة تلقي المثيرات (المدخلات) والحصول على النتائج أو الاستجابات (المخرجات).

4- طرحه لمفهوم الذاكرة القصيرة المدى والذاكرة بعيدة المدى أو الذاكرة الفعالة والذاكرة الكامنة على أساس وجود عمليات عقلية معرفية وليس مجرد مواقع محددة ومنفصلة في المخ لكل منهما.

5- طرحه لمفهوم الاستراتيجية المعرفية الذي يتضمن مفهومين أساسيين هما مركز التوقعات (Expectencies) والضبط التنفيذي ويتعلق الأول بعملية إدراك المثيرات الواردة من الحواس وتفسيرها وتصنيفها وتسجيلها في الذاكرة. أما الثاني فيعالج عملية خزن المعلومات في الذاكرة الكامنة واستدعائها عند الحاجة.

أما مدى الاستفادة من النموذج الثالث لنظريات معالجة المعلومات وهي نظرية كارول فقد اعتمدت على مفهوم العناصر المعرفية الأساسية التي تتمثل في المراقبة، والانتباه، والفهم، والتكامل ألإدراكي، والترميز، والموازنة، وتكوين تمثيلي (إدماجي)، واسترجاع التمثيل المدمج، والتحويل، وتنفيذ الاستجابة التي هي عمليات أساسية تبرز دورا أثناء معالجة المعلومات والمشكلات.

وبالنسبة لنموذج براون فنلاحظ أنه قد قسم العمليات المعرفية الأساسية إلى العمليات ما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة، الاختبار، المراجعة، التقييم) والعمليات المعرفية أي أنها قد حددت استراتيجيات معينة لمعالجة المعلومات.

في حين نرى أن نموذج ستيرنبرغ قد طرح نظاما خاصا للمعالجة المعرفية والذي يتكون من ثلاثة عناصر أساسية هي ما وراء العناصر وعناصر الأداء وعناصر اكتساب

المعرفة. وتأكيده على دور المعلومات السابقة أو التعلم السابق في الموقف الآني أي دور الذاكرة البعيدة المدى في معالجة أي معلومة وطرحها مع التركيز على دور الانتباه الاختياري والانتقائي، وتطرقه لمفهوم الفروق الفردية ما بين الأفراد في عملية معالجة المعلومات التي تؤكد تميز نموذج ستيرنبرغ في طرحه لمفهوم لم يطرح من قبل المنظرين والنظريات الأخرى وبهذا نلاحظ أن النماذج قد اختلفت في طرحها لمفاهيم واستراتيجيات معرفية تؤكد معالجة المعلومات من قبل الطلبة على الرغم من أنها تتجمع في النهاية في مفهوم معالجة المعلومات.

أ - الإطار النظري للدافعية :

لقد ظهر عدد من الاتجاهات في فهم الدافعية للتعلم ومن هذه الاتجاهات :-

أ - الاتجاه المعرفي (Cognitive Approach):-

وقد تبنى فكرة التمييز بين مصادر الدوافع أساساً في تفسيره لدافعية التعلم، وهذه المصادر قد تكون داخلية (**Intrinsic**) أو تكون خارجية (**Extrinsic**). وافترض أن الفرد يكون مدفوعا بهدف للوصول إلى حالة توازن معرفي (**Equilibrium**) يعده أساساً لينطلق منه في سعيه للحصول على خبرات أو معارف تساعده في تمثل الخبرات التي يواجهها ويعمل على تكييفها ومن ثم فهمها **(الزيود وآخرون، 1988، ص61).**

ويفترض الاتجاه المعرفي اندفاع الطلبة في مواقف التعلم والخبرة بهدف الوصول إلى معرفة منظمة يسهل استيعابها وفهمها ودمجها في البناء المعرفي (**Cognitive Structure**) لديهم واستخدامها في المواقف والخبرات الجديدة. أي أن الطلبة يقيمون التعلم بهدف داخلي يتمثل عادة أما في صورة حل مشكلة يواجهونها أو اكتشاف خبرة أو معرفة، أو أي شيء جديد أو تطوير البناء المعرفي لديهم **(قطامي، 1993، ص234).**

أي أنهم يعزون الدوافع إلى أسباب داخلية يرتبط فيها الحافز بالدافع التعليمي لدى المتعلم ويكون التعزيز متمثلا في الرضا الناتج عن النشاط التعليمي وعن بلوغ

الأهداف. وهذا النوع من الدوافع يساعد على أن تكون النتاجات التعليمية قوية الأثر لدى المتعلم. ويتم توفير الدافع الداخلي من خلال توظيف الأنشطة التي يزاولها المتعلمون في مجالات اللعب والاكتشاف وفي تنظيم تعلمهم (الزيود وآخرون، 1988، ص61).

ويركز الاتجاه المعرفي أيضا على جانب الكفاية (Competence) أو الفعالية (Efficacy) من أجل الوصول إلى حالة التوازن (Equilibrium) ويفترض أيضا أن الأفراد يدفعهم ميلهم الاستطلاعي إلى الاكتشاف أو تجريب أشياء أو خبرات أو مواقف يهدف الاستمتاع بها (قطامي، 1993، ص234).

كما تستند على استثارة الاهتمام والسلوك وتحريكه باتجاه الأهداف المنشودة. والدوافع الداخلية هي التي ترتبط بالهدف وتنطلق من داخله فيشعر الفرد بالرغبة في الأداء والانهماك في الموضوع ويقبل عليه دون الالتفاف إلى العوامل أو المعززات الخارجية (الديب، 1993، ص7). وتقوم الدافعية أيضا على الاختيارات والقرارات والخطط والاهتمامات واعتبار ما يؤدي إلى النجاح أو الفشل لذلك فإن توقعات النجاح والفشل تلعب دورا هاما في التحليل المفاهيمي للدافعية (قطامي، 1993، ص131).

2- **الاتجاه السلوكي (Behavioral Approach):-**

ويتزعم هذا الاتجاه العالم ب. ف. سكنر مؤسس السلوكية ويرى أن السلوك ينشأ من مؤثرات خارجية وداخلية (قطامي،1989، ص129). ويفترض هذا الاتجاه ان الدافعية للتعلم حالة تسيطر على أداء الفرد إذ تظهر لديه استجابات مستمرة ومحاولات متواصلة بهدف تحقيق تعزيز، وبذلك يقترن أداؤه لاستجابة ما وتكراره لها بالحصول على معزز، فهي إذا استجابات مرهونة بمعزز محدد وبذلك يكون الفرد محكوما في تعلمه بهدف الحصول على ذلك التعزيز (قطامي،1993، ص234).

وقد أكد على أن الدافع يستثير نشاط الكائن ويحركه، ويعزو دافعية التعلم إلى أسباب وأحداث ومؤثرات خارجية لا صلة مباشرة لها بالموقف أو بموضوع الدافعية

ويطلقون على هذا النمط من الدوافع مصطلح (الدوافع الخارجية) أو الدافع الخارجي (External Motivation) (نشواتي، 1985، ص128).

والدافعية يمكن أن تفسر بفعاليات بيئية تؤثر في السلوك أو بوساطة الحاجات الجسمية مثل الجوع. وأن الدرجات والعلامات وجوائز أخرى للتعلم هي محاولة لخلق الدافعية الخارجية. وإن الاستراتيجية لزيادة دافعية المتعلم للتعلم ترتبط بتوظيف مهارات تقديم صور التعزيز المختلفة من التعزيز المستمر للمتعلم الحديث وخاصة للأطفال في تعلمهم اللغة والتعزيز المتقطع والذي يعد أكثر أثرا ومقويا للسلوك ثم يتطور لأن يكون التعزيز ذاتيا وفيه يشبع الفرد حاجاته وأهدافه بدون تأثير خارجي (قطامي،1989، ص129)، (الزيود وآخرون، 1988، ص61).

كما يؤكد هذا الاتجاه أن الدافعية هي حالة داخلية لا تلاحظ ولا يمكن تعديلها بشكل مباشر ومن الصعب على الأفراد أن يحصلوا عليها أو يفهموها، وهي في الغالب تفهم كمكون بسيط، ومرتبطة مع الأدب أكثر منها مع العلم لذلك فإن دورها غير مهم في تكنولوجيا الأجهزة في التعليم، ولكننا في حقل تكنولوجيا التربية نعمل تحت افتراض أن جميع الوسائل الجديدة تشكل دافعية بشكل نظري (أو هي وسائل محفزة بطبيعتها) (الحيلة، 1999، ص53).

3- **الاتجاه الإنساني (Human Approach)**:-

وجاءت النظرية الإنسانية في تفسير دافعية السلوك بربطه بدراسات الشخصية إذ نظرت للإنسان بوصفه كلاً متكاملاً (عقل، جسد، روح) أي أنها قد أعادت الإنسان إلى إنسانيته بعد أن فقد هويته الشخصية، ومن أبرز منظريها روجرز وماسلو إذ أكدت الحرية الشخصية للفرد واختياره القرار الذاتي وسعيه للنمو والتطور الذي يعد أساسا للدافعية للقيام بالمهمات (الأزيرجاوي، 1991، ص56).

وتذهب هذه النظرية إلى أن المتعلم يسعى في تعلمه بهدف استغلال أقصى طاقاته لكي يحقق ذاته ويبدع أشياء جديدة لإشباع حاجاته المختلفة، وفي قمتها الحاجات المعرفية والجمالية. لذلك فإن النجاح والإنجاز يتحقق للطلبة إذا ما أتيحت لهم فرص

مناسبة لاستغلال قدراهم التي تساعد على إشباع حاجاتهم إلى جانب تحقيق الذات والإبداع (قطامي،1993، ص235).

والجدير بالذكر أن إمكانية إشباع حاجات الفرد غير مختلفة دائما وإن التحسين والإضافة دوما موجودة ليندفع الناس إلى حاجاتهم أو التخلص من توتراتهم الناتجة عن حاجاتهم. ويسعى الناس نحو أهدافهم لأن ذلك يساعدهم في إشباعها ويؤكد الاتجاه الإنساني الحرية والاختيار والقرار الشخصي والسعي نحو النمو الشخصي وكما يؤكد الإنسانيون الإثراء النفسي لخبرات التلاميذ كما هو لدى المعرفيين ويركزون على الدوافع الداخلية أيضا (قطامي،1989، ص134).

نلاحظ عند إجراء موازنة ما بين الاتجاهات التي تناولت مفهوم الدافعية أن الاتجاه المعرفي قد حدد عدة نقاط أساسية كأساس لتفسير دافعية التعلم يمكن تلخيصها كما يأتي :-

1. اعتمدت التمييز بين مصادر الدوافع أساسا في تفسيرها لدافعية التعلم (إما داخلية أو خارجية).

2. التركيز على أن الفرد يكون مدفوعا بهدف، للوصول إلى حالة توازن معرفي.

3. وإن الطلبة يثمنون التعلم بهدف داخلي يتمثل عادة أما في صورة حل مشكلة يواجهونها أو اكتشاف خبرة أو معرفة جديدة أو تطوير البناء المعرفي لديهم.

4. عزو الدوافع إلى ما يسمى بالدوافع الداخلية والتي يرتبط فيها الحافز بالدافع التعليمي لدى المتعلم.

5. يتمثل التعزيز في الرضا الناتج عن النشاط التعليمي وعن بلوغ الأهداف ويكون الناتج التعليمي فيه قوي الأثر لدى المتعلم.

6. التركيز على جانب الكفاية أو الفعالية من أجل الوصول إلى حالة التوازن.

7. طرحه لمفاهيم الميل الاستطلاعي والاختيارات والقرارات والخطط والاهتمامات ومفهومي النجاح والفشل في التحليل ألمفاهيمي للدافعية.

ونلاحظ بأن الاتجاه المعرفي قد اعتمد على الدوافع الداخلية بوصفه أساساً لتفسير دافعية التعلم. أما الاتجاه الإنساني فنلاحظ بأنه قد حدد أيضا نقاط وأسساً في تفسير دافعية التعلم، تتلخص في النقاط التالية :-

1- اعتماده الدراسات الشخصية بوصفها أساساً في تفسير دافعية ا لسلوك عكس الاتجاه المعرفي.

2- طرحه لمفاهيم الحرية الشخصية للفرد واختياراته للقرار الذاتي والسعي للنمو والتطور.

3- تأكيده للإثراء النفسي لخبرات التلاميذ كما هو لدى المعرفيين.

4- يركز على الدوافع الداخلية أيضا كما هو لدى المعرفيين.

وجاءت تأكيدات الاتجاه السلوكي على النقاط الآتية :-

1- إن السلوك ينشأ من مؤثرات خارجية وداخلية .

2- يقوم على افتراض أن دافعية التعلم حالة تسيطر على أداء الفرد وأن استجابات الفرد مرهونة بمعزز محدد.

3- يعزون دافعية التعلم لأسباب وأحداث ومؤثرات خارجية لا صلة مباشرة لها بالموقف أو بموضوع الدافعية أي تركز على الدوافع الخارجية.

4- طرحه لمفاهيم الفعاليات البيئية والدرجات والعلاقات والجوائز بوصفها أساساً لخلق الدافعية الخارجية.

5- أكد أيضا تقديم صور التعزيز المختلفة لزيادة دافعية التعلم.

6- وأكد أن الدافعية هي حالة داخلية لا تلاحظ، ودورها غير مهم في تكنولوجيا الأجهزة في التعلم.

إذن نلاحظ من الاتجاهات التي تناولت مفهوم دافعية التعلم أنها أكدت نوعين من الدوافع أما أن تكون دوافع داخلية نابعة من ذات الفرد أو دوافع خارجية مثل المكافآت والمثيرات التي تقدمها البيئة التعليمية، وتركز هذه النظريات على أن الدافع يعطي الطالب إصراراً على المواصلة لتحقيق هدف يؤمن به على الرغم من الصعوبات والتحديات. وإكسابه ثقة عالية بنفسه لتحقيق الهدف. أما الدراسات والأدبيات التي حاولت تحديد أبعاد دافعية التعلم فأظهرت أن أبرز تلك الأبعاد : الإنجاز، المثابرة، تحقيق الذات، الثقة بالنفس، الإصرار، تقدير قيمة وأهمية الهدف من التعلم (العزو، 1999، ص87).

الدراسات السابقة

أولا : الدراسات العربية:-

1- **دراسة العمر (1971) :-**

" دراسة للعوامل التي تؤثر في سير الدراسة "

هدفت الدراسة إلى معرفة أهم العوامل التي تؤثر في سير الدراسة، ومن بين تلك العوامل العادات الدراسية لطلبة جامعة بغداد. ومن بين هذه العادات:- تلقي المحاضرات، استعمال المكتبة، إعداد الدروس، التهيئة للامتحانات وغيرها. وقارنت النتائج التي توصلت إليها مع النتائج التي توصل إليها موفق الحمداني في بحث مشابه أجراه على طلبة جامعة الخرطوم (1966) وكانت عينة دراستها (641) من طلبة جامعة بغداد. واستخدمت الباحثة الاستبيان الذي استخدمه موفق الحمداني بعد إجراء بعض التعديلات، وتوصلت إلى عدة نتائج منها أن نسبة كبيرة من العينة يجدون صعوبة في كيفية تدوين الملاحظات أثناء المحاضرات. وكانت هذه النسبة منخفضة عما كان في جامعة الخرطوم، وأتضح أن أغلبية طلبة جامعة بغداد لا يترددون على المكتبة وأنهم غير قادرين على استعمال نظامها، وأن نسبة كبيرة من العينة يدخلون الامتحانات دون أن يكملوا المراجعات المطلوبة (العمر، 1971، ص8).

2- **دراسة يوسف (1979) :-**

"العادات الدراسية عند طلبة الثالث الثانوي في الأردن على مقياس (رن)"

هدفت هذه الدراسة إلى بحث أنماط العادات الدراسية التي ترتبط بالتحصيل المرتفع وتلك التي ترتبط بالتحصيل المتدني، وكذلك الفرق في العادات الدراسية بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي والفرق بين الذكور والإناث في تلك العادات. وقد تمت تلك الدراسة في ضوء بعض الفرضيات المتعلقة بأهداف بحثه، استخدم الباحث لأهداف بحثه مقياسين هما:-

- المتوسط الحسابي لدرجات المواد الأساسية، كما صدرت في كشوفات وزارة التربية في امتحان الثانوية العامة لعام (1979/78) كمقياس للتحصيل.

● كما استخدم قائمة العادات الدراسية لجلبرت رن.

طبقت الدراسة على عينة تكونت من (1200) طالباً وطالبة من طلبة الثالث الثانوي الأكاديمي في الأردن، وقد تم فحص الفرضيات باستخدام الإحصائي (ت) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطين وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:-

1- إن الطلبة المتفوقين تحصيلياً يتمتعون بعادات دراسية حسنة.

2- توجد فروق في العادات الدراسية بين طلبة الفرع العلمي والأدبي مختلفة الاتجاهات ففي العادات الدراسية ككل يميل لصالح الفرع العلمي، أما عادات التركيز فيميل لصالح الفرع الأدبي.

3- توجد فروق مختلفة الاتجاهات بين الذكور والإناث، ففي العادات ككل وأسلوب أخذ المعلومات وأسلوب القراءة وتوزيع الوقت تميل لصالح الإناث وعادات التركيز تميل لصالح الذكور **(يوسف، 1979، ص17-18).**

3- **دراسة شعير ومحمود منسي (1988) :-**

"أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس بالتعليم على أساليب التعلم وطرق الاستذكار ودافعية الطالبات للدراسة"

وقد سعت الدراسة إلى تحقيق أهداف منها :-

* العلاقة بين اتجاهات الطالبات نحو أساليب الاستذكار التي يتبعونها والتحصيل الدراسي لهن.

* العلاقة بين دافعية الطالبات للدراسة والتحصيل الدراسي لهن.

* أهم أساليب الاستذكار التي تتبعها الطالبات في التخصصات الدراسية المختلفة.

وتكونت عينة البحث من (92) طالبة من طالبات كلية التربية/جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة، (21) طالبة تخصص دراسات إسلامية، (23) طالبة تخصص لغة عربية، (24) طالبة تخصص علوم طبيعية، (24) طالبة تخصص رياضيات وعلوم طبيعية من الطالبات اللاتي يدرسن مقرر أسس المناهج وقد استخدمت الأدوات التالية في جمع البيانات :-

1- استفتاء الدافعية للدراسة، إعداد الدكتور محمود عبد الحليم منسي.

2- اختبار أساليب المذاكرة، إعداد الدكتور محمود عبد الحليم منسي.

3- اختبار الاتجاه نحو طريقة التدريس بالنماذج، إعداد الدكتورة عواطف علي شعير.

4- الاختبارات التحصيلية في مقرر أسس المناهج، إعداد الدكتورة عواطف علي شعير.

وكانت أهم نتائج هذا البحث كما يأتي :-

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات نحو طريقة الاستذكار والتحصيل الدراسي للطالبات.

- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الطالبات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي.

- تفضل طالبات كلية التربية في تخصصات الرياضيات والعلوم الطبيعية إتباع أساليب الاستذكار المنظمة والمتعمقة، وكذلك تفضل طالبات شعبة الدراسات الإسلامية إتباع أساليب الاستذكار المنظمة والمتعمقة. في حين تفضل طالبات شعبة اللغة العربية استخدام الأسلوب المنظم في الاستذكار فقط، هذا وتفضل طالبات شعبة العلوم الاجتماعية الطريقة السطحية في الاستذكار **(شعير ومحمود منسي، 1988، ص3-4).**

4- **دراسة الصراف (1992) :-**

"العادات الدراسية وعلاقتها بالجنس والتخصص

والمستوى الدراسي للطالب الجامعي"

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مجالين متعلقين بالعادات الدراسية (أسلوب المذاكرة اليومية، وأساليب المذاكرة للامتحان) إذ طبقت على عينة تكونت من (1270) طالباً وطالبة من جامعة الكويت (680 طالباً و590 طالبة)، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أساليب

المذاكرة اليومية، وبين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية، وكذلك بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية والرابعة والخامسة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في أساليب المذاكرة للامتحان بين الطلاب والطالبات ولصالح الطلاب، كما وجد أن طلبة الكليات النظرية أفضل من طلبة الكليات العلمية في استخدام أساليب المذاكرة للامتحان. هذا ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين طلبة السنة الأولى والسنوات التالية فيما يتعلق بعادات الدراسة، أي أنه لا يوجد أثر ذو دلالة لمتغير الصف الدراسي للطالب لا في مجال أساليب المذاكرة اليومية ولا في أساليب المذاكرة للامتحان.

ولم تظهر النتائج أي أثر للتفاعل بين عاملي الجنس والتخصص الدراسي أو أي أثر للتفاعل الثلاثي بين الجنس والتخصص والمستوى الأكاديمي على عادات الدراسة (الصراف، 1992، ص259-278).

5- **دراسة الشيخ وانور رياض عبد الرحيم (1993) :-**

"مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بدافعية التعلم والتحصيل والذكاء"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار وكل من التحصيل الدراسي والذكاء ودافعية التعلم، وطبقت على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية قوامها (159) طالباً بالصف الثاني من المرحلة الإعدادية بمدينة الدوحة بقطر. وتم تطبيق قائمة مهارات التعلم والاستذكار ومقياس دافعية التعلم واختبار القدرات العقلية الأولية.

وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد ارتباط دال بين مهارات التعلم والاستذكار ومكونات الدافعية للتعلم بالتحصيل الأكاديمي، كما وجدت فروق دالة إحصائياً في التحصيل بين مرتفعي ومنخفضي مهارات التعلم والاستذكار، وكما وجد تأثير دال للتفاعل بين مهارات التعلم والاستذكار ومكونات دافعية التعلم على التحصيل. كما أن متغيرات مهارات التعلم والاستذكار والدافعية والذكاء استطاعت تفسير حوالي (84.1%) من تباين التحصيل الأكاديمي (الشيخ وانور رياض عبد الرحيم، 1993، ص125).

6- **دراسة الشعراوي (1995) :-**

"عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتها بقلق الاختبار"

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق الاختبار وكل من عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم. وكذلك دراسة التفاعل بين عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وأثره في تباين درجات قلق الاختبار.وبتطبيق مقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار، ومقياس الأسلوب المفضل في التعلم على عينة مكونة من (422) طالباً وطالبة بالصف الثاني من المرحلة الثانوية، توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في متغيرات الدراسة، إلا أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات قلق الاختبار وكل من عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم. كما يوجد تأثير دال إيجابي للتفاعل بين عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم على درجة القلق لدى أفراد العينة (الشعراوي، 1995، انترنيت).

7- **دراسة عبد القادر (1995) :-**

"الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في تعلم المهارات وعلاقتها بعادات الاستذكار لدى طلاب كلية التربية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة من جانب (148) طالباً وطالبة في التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية/جامعة الزقازيق إذ عدت عادات الاستذكار متغيراً تابعاً.وبحث التفاعل بين تلك الاستراتيجيات والجنس والتخصص على درجة عادات الاستذكار. وبتطبيق مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة ومقياس أنشطة استراتيجيات التعلم المباشر، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة والطالبات في درجة عادات الاستذكار لصالح الطلبة. ولم تكن تلك الفروق دالة بين القسمين العلمي والأدبي، وكشفت الدراسة عن وجود فروق بين الطلاب مستخدمي استراتيجيات التنظيم في درجة عادات الاستذكار لصالح المجموعة الأولى. كما وجدت فروق بين مستخدمي استراتيجيات التنظيم ومستخدمي استراتيجية التفصيل

لصالح استراتيجيات التنظيم في درجة عادات الاستذكار. ولا يوجد تأثير للتفاعل بين تلك الاستراتيجيات والجنس والتخصص على درجة عادات الاستذكار (عبد القادر، 1995، انترنيت).

8- **دراسة شناوي (1998) :-**

"علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لطلبة كلية التربية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة علاقة عادات الاستذكار (تجنب التأخير وطرائق العمل) والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية بالزقازيق، والتعرف على الفروق بين البنيين والبنات في كل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي.

وبتطبيق مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة واختبار الذكاء العالي على (76 طالباً و83 طالبة) من طلاب كلية التربية، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة إرتباطية دالة بين التحصيل الدراسي وكل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، وأنه توجد فروق ذات دلالة بين الطلبة والطالبات في عادات الاستذكار ولا توجد فروق بينهما في الاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي (شناوي، 1998، انترنيت).

9- **دراسة الخليفي (2000) :-**

"علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية/ بجامعة قطر"

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مهارات التعلم والدافع المعرفي والتحصيل الدراسي. وتكونت العينة من (302) طالبة من طالبات التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية بجامعة قطر، طبقت الباحثة عليهن قائمة مهارات التعلم والاستذكار من إعداد سليمان الخضري الشيخ وأنور رياض عبد الرحيم. واختبار الدافع المعرفي من إعداد حمدي الفرماوي وحصلت على المعدل الأكاديمي للطالبات من إدارة القبول والتسجيل بجامعة قطر.

وكانت هناك علاقة دالة موجبة بين التحصيل الدراسي ومهارة انتقاء الأفكار الأساسية وطرق العمل بالنسبة لعينة التخصصات العلمية وعلاقة دالة موجبة بين التحصيل الدراسي وانتقاء الأفكار الأساسية بالنسبة لعينة التخصصات الأدبية. وكذلك هناك علاقات دالة وموجبة بين الدافع المعرفي ومكوناته الأربعة وبين التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية. وأوضحت التحليلات الإحصائية أن معالجة المعلومات وطرائق العمل هما المتغيران الوحيدان من بين مهارات التعلم الأخرى اللذين يمكن أن يسهما في المعدل الأكاديمي بالنسبة للعينة الكلية.

بينما كانت مهارة طرائق العمل ومعالجة المعلومات وتنظيم الوقت هي التي لها إسهام في المعدل الأكاديمي بالنسبة لعينة التخصصات الأدبية (الخليفي، 2000، ص82).

10- **دراسة أديبي (2001) :-**

"قدرات التفكير ألابتكاري في علاقتها بعادات الاستذكار

وقلق الاختبار لدى طلبة التعليم الثانوي والجامعي"

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قدرات التفكير الابتكاري وعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى الطلبة وفق المتغيرات التالية: المرحلة التعليمية (ثانوي / جامعي) مرتفعو الابتكارية ومنخفضوها ومتغير الجنس.

وتم تحديد عينة البحث من بين طلاب مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بدولة البحرين. وبلغ حجم هذه العينة (227) طالباً وطالبة.

واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية التالية:

1- اختبار القدرة على التفكير الابتكاري.

2- مقياس عادت الاستذكار.

3- قائمة قلق الاختبار.

كما استخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار زتز للفروق بين المتوسطات، ومعاملا ارتباط بيرسون. وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج من بينها:

- يوجد ارتباط موجب دال إحصائي بين قدرات التفكير الابتكاري وعادات الاستذكار عدا متغير الرضا عن المعلم.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب مرحلة التعليم الثانوي والجامعي في عادات الاستذكار واتجاهاته موضع الدراسة وإن كانت تميل للارتفاع لصالح عينة طلاب مرحلة التعليم الجامعي.

- توجد فروق بين الجنسين في عادات الاستذكار تميل لصالح عينة البنات في عادات الاستذكار واتجاهاته (طرق العمل، وعادات الاستذكار، والاتجاه الدراسي العام) وجاءت الفروق غير دالة بين الجنسين في متغيري الرضا عن المعلم وتقبل التعليم، وإن كانت المتوسطات ترتفع لصالح عينة البنات. كما خرجت الدراسة بجملة توصيات (اديبي، **2001**، ص**87-103**).

ثانيا : الدراسات الاجنبية:-

1 - دراسة ايدزيلا (1996) Udziela :-

"أثر دراسة تلاميذ الصف السادس
لمقرر مهارات الاستذكار على تحصيلهم الدراسي"

هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر دراسة تلاميذ الصف السادس لمقرر مهارات الاستذكار على التحصيل الدراسي لديهم. وتضمنت دراستهم لهذا المقرر تدريبهم على مهارات: إدارة الوقت،وتناول الاختبار، وأخذ الملاحظات، والفهم القرائي، وفهم المفردات، وإدارة قلق الاختبار، وقراءة النص، وسرعة القراءة. وكانت عينة الدراسة (167) تلميذاً، شارك منهم (79) في التدريب و(88) لم يشاركوا في التدريب.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين عند مستوى (0.05) بفارق إحدى عشرة نقطة لصالح المجموعة المشاركة في التدريب(,1996 .(Udziela،p:112

2- دراسة فريدريك (1998) Fredrick :-

"أثر تدريب مجموعة من طلاب المدارس المتوسطة ف
ي ولاية الباما على مهارات الاستذكار"

هدفت إلى دراسة أثر تدريب مجموعة من طلاب المدارس المتوسطة في ولاية "الباما" على مهارات الاستذكار في علاقته بمعدلاتهم الدراسية ودرجاتهم على اختبارات التحصيل الدراسي إذ تم موازنة أداء المجموعة قبل التدريب وبعده فأظهرت النتائج عن وجود فروق دالة لصالح القياس ألبعدي، وبموازنة أداء هذه المجموعة بأداء المجموعة الضابطة أظهرت النتائج أن الفروق لصالح المجموعة التي تلقت التدريب على مهارات الاستذكار، مما يشير إلى زيادة التحصيل الدراسي بتدريب الطلاب على مهارات الاستذكار (Fredrick، 1998، p:59).

ملخص الدراسات السابقة :

تم الإطلاع على الدراسات السابقة ونوقشت من حيث أهدافها وأساليب اختيار عيناها والأدوات المستخدمة فيها والوسائل الإحصائية التي اتبعت في تحليل بياناها والنتائج التي تم التوصل إليها. وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات التي عمقت رؤيتها النظرية والعملية في صياغة مشكلة الدراسة الحالية، وكذلك في صياغة أهدافها ومنهجيتها وتفسير نتائجها، والاطمئنان على المنهجية التي أتبعتها في التعامل مع البيانات التي حصلت عليها من أفراد عينة الدراسة.

أ - الاهداف :

تباينت أهداف الدراسات السابقة التي عرضت في هذا الفصل من حيث الأسلوب الذي اعتمدته في دراستها لموضوع مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم. ونلاحظ أن بعض هذه الدراسات قد اعتمدت المنهج الوصفي إذ درست أهم العوامل التي تؤثر في سير الدراسة والتي تمثلت في العادات الدراسية وأنماط هذه العادات في ضوء متغيرات عديدة منها الجنس (ذكور ــ إناث) والمرحلة الدراسية والموقع الجغرافي والاختصاص، منها دراسة العمر (1971) ودراسة يوسف (1979) في حين نحت دراسات أخرى منحىً تجريبياً كأسلوب لدراسة أثر مهارات التعلم والاستذكار على مستوى الطلبة وتحصيلهم الدراسي مثل دراسة ايدزيلا (Udziela, 1996) ودراسة فريدريك (Fredrick, 1998) والقسم الآخر من الدراسات قد حاولت دراستها ارتباطياً فنلاحظ بأنها قامت بدراسة علاقتها بمتغيرات أخرى، منها التحصيل والجنس والاتجاهات والتخصص والذكاء وقلق الاختبار والاستراتيجيات المعرفية والدافع المعرفي وقدرات التفكير الإبتكاري، مثل دراسة شعير ومحمود منسي (1988) ودراسة الصراف (1992) ودراسة الشيخ وأنور رياض عبد الرحيم (1993) ودراسة الشعراوي (1995) ودراسة عبد القادر (1995) ودراسة الشناوي (1998) ودراسة الخليفي (2000) ودراسة أديبي (2001) وبالرغم من تباين الأساليب والطرائق التي تناولت موضوع مهارات التعلم والاستذكار ودافعية

التعلم إلا أن جميعها تتفق في تناولها للجوانب المعرفية والأساسية ذات العلاقة بمهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم.

أما الدراسة الحالية فإنها هدفت إلى معرفة علاقة مهارات التعلم والاستذكار بدافعية التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ضوء متغيرات الجنس (ذكور ـــ إناث) والمرحلة الدراسية (أول متوسط ـــ ثالث متوسط) وموقع السكن (ريف ـــ مدينة). وبذلك فان هذه الدراسة تتفق جزئياً مع أهداف الدراسات السابقة منفردة من ناحية تناولها عمليات اكتساب المعلومات من خلال العادات الدراسية ومهارات التعلم التي يتبعها الطلبة أثناء دراستهم وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم.

2- **العينة :**

إن عدد أفراد العينة وحجمها وجنسها يتحدد في ضوء هدف البحث وطبيعة المجتمع المبحوث والمتغيرات الخاضعة للبحث، وفي ضوء ذلك فان أفراد العينة في الدراسات السابقة تراوحت أعدادهم بين (92) فردا بوصفهم حداً أدنى كما في دراسة شعير ومحمود منسي (**1988**) و (1270) فرداً بوصفهم حداً أعلى كما في دراسة الصراف (1992)، وكذلك تباينت هذه العينات في متغير الجنس فبعضها تناول دراسة الجنسين (ذكوراً ـــ إناثاً) كما في دراسة يوسف (**1979**) ودراسة الصراف (1992) ودراسة الشعراوي (**1995**) ودراسة عبد القادر (**1995**) ودراسة الشناوي (**1998**) ودراسة أديبي (**2001**).

وبعضها ضم الإناث فقط كما في دراسة شعير ومحمود منسي (**1988**) ودراسة الخليفي (2000) وتعامل البعض الأخر مع الذكور كما في دراسة الشيخ وأنور رياض عبد الرحيم (**1993**) ودراسة فريدريك (**Fredrick, 1998**) ، إلا أن دراسة فريدريك (**Fredrick, 1998**) لم تشر إلى عدد عينة الدراسة، ودراسة العمر (**1971**)، ودراسة ايدزيلا **Udziela, 1996**) لم تذكر جنس أفراد عينة الدراسة وإنما اكتفت بذكر أعدادها فقط وكذلك تباينت المراحل الدراسية لهذه العينات، فبعضها كان من الأطفال في المرحلة الابتدائية كما في دراسة ايدزيلا

(Udziela, 1996) وبعضهم تناول المرحلة المتوسطة والثانوية كما في دراسة يوسف (1979) ودراسة الشيخ وعبد الرحيم (1993) ودراسة الشعراوي (1995) ودراسة فريدريك (Fredrik, 1998).

في حين اهتمت دراسة أديبي (2001) بالتعليم الثانوي والجامعي. واهتمت دراسات كل من العمر (1971) وشعير ومنسي (1988) والصراف (1992) وعبد القادر (1995) والشناوي (1998) والخليفي (2000) بطلبة الدراسة الجامعية، أما عينة الدراسة الحالية فقد تألفت من (660) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة وبواقع (420) طالباً من الذكور و(240) طالبة من الإناث، موزعين بصورة طبقية عشوائية على متغيرات الدراسة منها (296) طالباً من المرحلة الأولى (181) طالباً من المدينة و(115) طالباً من الريف، و(148) طالبة من المرحلة الأولى (129) طالبة من المدينة و(19) طالبة من الريف، و(124) طالباً من المرحلة الثالثة (87) طالباً من المدينة و(37) طالباً من الريف و(91) طالبة من المرحلة الثالثة (84) طالبة من المدينة و(7) طالبات من الريف. ويعد هذا العدد مناسباً إذ بلغت نسبة العينة لأفراد المجتمع الأصلي بحدود (3%) وهي نسبة مقبولة فضلاً عن أنها قد مثلت مجتمعها الإحصائي المبحوث تمثيلاً دقيقاً **(عودة، 1988، ص178).**

3- الادوات :

لقد تباينت الدراسات السابقة في استخدامها للأدوات التي جمعت من خلالها البيانات، فبعضها استخدم اختبارات ومقاييس من إعداد الباحثين أنفسهم كما في دراسة شعير ومنسي (1988) ودراسة الشيخ وعبد الرحيم (1993)، وبعضهم استخدم أدوات جاهزة للتطبيق في جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة مع إجراء بعض التعديلات الملائمة لهدف البحث كما في دراسة العمر (1971) ودراسة يوسف (1979) ودراسة الشعراوي (1995) ودراسة عبد القادر (1995) ودراسة الشناوي (1998) ودراسة الخليفي (2000) ودراسة أديبي (2001). وقد كانت تحصل على بياناتها من خلال أدوات جاهزة ومعدة للتطبيق في حين لم تشر دراسة

الصراف (1992) ودراسة فريدريك (Fredrik, 1998) إلى الأدوات التي أتبعتها في الحصول على البيانات، إلا أنها أوضحت أن موازنة أداء الطلبة ما بين الاختبار القبلي والاختبار ألبعدي قد أعطت البيانات الخاصة بها.

إن الاختلاف في أدوات الدراسات السابقة يعود إلى الاختلاف في أهداف تلك الدراسات واختلاف المراحل العمرية لأفراد عينة الدراسة واختلاف المستوى العقلي ـ المعرفي لهم وكان بعضهم من أطفال المدارس الابتدائية وبعضهم بمستوى الدراسة الثانوية والجامعية.

أما في الدراسة الحالية فقد تم استخدام أداتين احداهما لقياس مهارات التعلم والاستذكار من إعداد د. سليمان الخضري الشيخ و د. أنور رياض عبد الرحيم (1993) على طلبة المرحلة الإعدادية (المتوسطة)، ومقياس دافعية التعلم من إعداد د.يوسف القطامي (1993) على طلبة الصف الرابع العام وقد تم تحويره وجعله ملائما لطلبة المرحلة المتوسطة بإيجاد الصدق والثبات للأداتين للتعرف على العلاقة ودلالتها المعنوية بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم.

4- الوسائل الإحصائية :

لقد تباينت الدراسات السابقة في استخدامها للوسائل الإحصائية وذلك نتيجة لاختلاف أهداف هذه الدراسات، فنلاحظ أن دراسة يوسف (1979) اعتمدت على استخدام الاختبار التائي الإحصائي لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطين. وفي دراسة أديبي (2001) تم استخدام (تحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار زتز للفروق بين المتوسطات ومعاملا ارتباط بيرسون).

في حين لم تتطرق بقية الدراسات إلى الوسائل الإحصائية المستخدمة فيها كما في دراسة العمر (1971) ودراسة شعير ومحمود منسي (1988) ودراسة الصراف (1992) ودراسة الشيخ وعبد الرحيم (1993) ودراسة الشعراوي (1995) ودراسة عبد القادر (1995) ودراسة ايدزيلا (Udziela, 1996) ودراسة فريدريك (Fredrick, 1998) ودراسة الشناوي (1998) ودراسة الخليفي

(2000). أما الدراسة الحالية فإنها تتفق مع الدراسات السابقة في استخدامها للوسائل الإحصائية، فقد استخدمت معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم لدى عينة الدراسة كما استخدمت الاختبار التائي لمعرفة هل كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة ووفقا لمتغيرات البحث.

الفصل الثالث

اجراءات البحث

اولا- مجتمع البحث:-

أ- مجتمع المدارس:-

بهدف الوصول إلى اختيار عينة ممثلة لطلبة المدارس المتوسطة والثانوية في محافظة التأميم عمدت الباحثة إلى حصر هذه المدارس التي بلغت (131) مدرسة، (71) مدرسة متوسطة و(60) مدرسة ثانوية موزعة على مركز المحافظة وخارج المركز (الاقضية والنواحي) وكما هو مبين في الجدول ذي الرقم (1).

الجدول ذو الرقم (1)

المدارس المتوسطة والثانوية موزعة حسب موقع المدرسة

(داخل مركز المحافظة) و(خارج مركز المحافظة)*

موقع المدرسة / نوع المدرسة	المركز (داخل)	الاقضية (خارج)	المجموع
عدد المدارس المتوسطة	43	28	71
عدد المدارس الثانوية	29	31	60
المجموع	72	59	131

ب- مجتمع الطلبة:-

يتألف مجتمع البحث للدراسة الحالية من طلبة الصف الأول المتوسط والثالث المتوسط ضمن المدارس المتوسطة والثانوية التابعة لمديرية تربية محافظة التأميم للعام الدراسي (2002-2003)، إذ بلغ عدد الطلبة في الصفوف الأولى المتوسطة والصفوف الثالثة المتوسطة (21972) طالبا وطالبة والجدول ذو الرقم (2) يوضح مجتمع الطلبة ضمن البحث.

الجدول ذو الرقم (2)

* تم استبعاد المدارس المسائية من عينة البحث وهي (5) مدارس.

مجتمع الطلبة موزعا حسب المرحلة والجنس وموقع السكن*

المرحلة	المركز (داخل)		الريف (خارج)		
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	المجموع الكلي
أول متوسط	6043	4284	3836	619	14782
ثالث متوسط	2901	2783	1245	261	7190
المجموع	8944	7067	5081	880	21972

ثانيا- عينة البحث:-

لقد اختارت الباحثة عينة عشوائية تناسبية بلغت (660) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول والثالث المتوسط من طلبة المدارس المتوسطة والثانوية وبنسبة (3%) من عينة البحث من مجموع الطلبة في كل مرحلة ولكلا الجنسين في الداخل والخارج وكما هو مبين في الجدول ذي الرقم (3).

الجدول ذو الرقم (3)

عينة البحث موزعة حسب المرحلة والجنس وموقع المدرسة.

موقع السكن / الجنس / المرحلة	داخل المدينة		خارج المدينة		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
أول متوسط	181	129	115	19	444
ثالث متوسط	87	84	37	8	216
المجموع	268	213	152	27	660

ثالثا- أدوات ا البحث:-

* تم الحصول على البيانات المتعلقة بأعداد المدارس المتوسطة والثانوية ومجموع الطلبة في هذه المدارس ضمن المرحلتين (الأول والثالث متوسط) من شعبة الإحصاء التربوي / التخطيط التربوي في المديرية العامة لتربية محافظة التأميم للعام الدراسي (2003/2002).

لقد تم استخدام مقياسين في الدراسة الحالية وسيُتطرق إلى كل أداة علـى حـدة فضلاً عن استعراض أهم الأسس والمجالات التي تتناولها كل أداة.

1- قائمة مهارات التعلم والاستذكار:-

لغرض قياس مهارات التعلم والاستذكار لجأت الباحثة إلى استخدام أداة جـاهزة وهي عبارة عن (قائمة مهارات التعلم والاستذكار) المعدة من قبل سليمان الخضـري الشيخ وأنور رياض عبد الرحيم (1993) (الملحق ذو الـرقم1) لطلبـة المـدارس الإعدادية (بضمنها طلبة المتوسطة).

وقد اعتمدت الباحثة هذه الأداة لأنها تتناسب مع الدراسة الحالية. إذ تتكون هذه القائمة من (112) بندا أو عبارة تتعلق بأهم الممارسات أو الأساليب السلوكية الـتي يمارسها الطلاب عادة عند استذكارهم وتعلمهم. والمطلوب من الطالـب أن يحـدد درجة قيامه بهذا السلوك على سلم متدرج من خمس مستويات:- دائما، غالبـا (في معظم الأوقات)، أحيانا (في بعض الأوقات). نادرا (في قليل من الأوقات)، وأبدا (لا افعل ذلك أبدا). وقد روعي في صياغة العبارات أن يكون بعضها موجبـا وبعضـها الأخر سالبا. أي إن بعض البنود تعبر عن ممارسات أو أساليب سـلوكية تسـاعد أو تيسر التعلم والاستذكار، وبعضها الأخر لا يساعد على ذلك بل يعوقه.

و تعطي القائمة (14) درجة فرعية، تعبر عـن (14) بعـدا أو مهـارة تشـكل بمجموعها الدرجة الكلية، وهذه الأبعاد هي:-

1- الدافعية وتحمل المسؤولية.
2- تنظيم الوقت.
3- التركيز والانتباه.
4- معالجة (تجهيز) المعلومات.
5- انتقاء الأفكار الأساسية.
6- استخدام وسائل معينة.
7- المراجعة والاختبار الذاتي.

8- استراتيجيات الاختبار.

9- وضع العلامات في الكتاب وتدوين الملاحظات.

10- البحث المثابر عن المعرفة.

11- الانتباه للنقاط الهامة.

12- التنظيم والاهتمام.

13- تجنب التأخير.

14- طرق العمل.

الصدق الظاهري لقائمة مهارات التعلم والاستذكار:- (FACE VALIDITY)

الصدق من العوامل التي ينبغي لمستخدم الاختبار أو واضعه التأكد منه، وصدق المقياس هو مقدرته على قياس ما وضع من اجله أو السمة المراد قياسها. (داؤد وانور حسين، 1990، ص 118).

إن الاختبار الصادق ((هو الاختبار الذي يقيس الظاهرة التي وضع المقياس لها)) (السيد، 1979، ص 95)، ولغرض الحصول على الصدق فقد اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري وذلك بعرض فقرات القائمة على لجنة من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس (الملحق ذو الرقم 2) تتكون من (10) أعضاء (الملحق ذو الرقم3) لإبداء رأيهم في كل فقرة لمعرفة هل كانت هذه الفقرات تتعلق بمهارات التعلم والاستذكار، وقد عدت كل فقرة صالحة عند حصولها على نسبة اتفاق (80%) فأكثر وبذلك تم اعتماد جميع فقرات القائمة البالغة (112) فقرة موزعة على (14) مجالاً بعد إجراء تعديل على بعض الفقرات بحسب اتفاق أراء المحكمين (الملحق ذو الرقم4).

ثبات قائمة مهارات التعلم والاستذكار:- (RELIABILITY)

ونعني به التوصل إلى النتائج نفسها عند تطبيق الاختبار في مدتين مختلفتين وفي حدود زمن يتراوح بين أسبوعين وثلاثة أسابيع عادة، إذ إن قلة المدة عن ذلك تتيح

فرصة للتذكر، كما إن طول المدة قد يتيح فرصة لنمو الأفراد، ومن ثم تغير أدائهم (داؤد وانور حسين، 1990، ص 122).

وقد استخرجت الباحثة ثبات القائمة باستخدام طريقة إعادة الاختبار إذ قامت باختيار عينة عشوائية من طلبة مدرستين من المدارس المتوسطة احداهما للذكور والأخرى للإناث لغرض إجراء الثبات عليها حيث تألفت هذه العينة من (40) طالبا وطالبة وتم التطبيق الأول بتاريخ (2002/12/3) وأما التطبيق الثاني للقائمة فكان بتاريخ (2002/12/21) إذ كانت الفترة بين الاختبارين (18) يوماً. وقد بلغ معامل الارتباط (0.88) وتعد هذه النسبة جيدة في حساب الثبات (سمارة، 1989، ص 120).

طريقة تصحيح (قائمة مهارات التعلم والاستذكار):-

سبق وان اشرنا إلى أن الإجابة على القائمة تتم على مقياس متدرج من خمس فئات للإجابة، ولذلك فعند تصحيح الاستجابات بالنسبة للعبارات الموجبة تعطى الدرجات كما يأتي: دائماً (5 درجات)، غالباً (في معظم الأوقات) (4 درجات)، أحياناً (في بعض الأوقات) (3 درجات)، نادراً (في قليل من الأوقات) (درجتان)، أبداً (لا أفعل ذلك أبداً) (درجة واحدة). أما بالنسبة للعبارات السالبة فيتم تقدير الدرجات بشكل عكسي، إذ تعطى الإجابة دائماً (درجة واحدة)، غالباً (في معظم الأوقات) (درجتان)، أحياناً (في بعض الأوقات) (3 درجات)، نادراً (في قليل من الأوقات) (4 درجات)، أبداً (لا أفعل ذلك أبداً) (5 درجات). ثم تجمع درجات العبارات الخاصة بكل مجال (مهارة) والموضح أرقامها سابقا فنحصل على درجة لكل مهارة من المهارات الأربع عشرة. ومجموع درجات المهارات تعطينا الدرجة الكلية.

2- مقياس دافعية التعلم:-

لقد سعت الباحثة للحصول على أداة لقياس دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة ولم تحصل على أداة مخصصة لقياس الدافعية للتعلم في هذه المرحلة، لذلك لجأت إلى اعتماد مقياس دافعية التعلم لطلبة الصف الرابع الإعدادي وتحويره بعرضه على الخبراء لجعله يتلاءم مع طلبة المرحلة الدراسية المحددة للبحث الحالي، وتم اعتماد

مقياس دافعية التعلم من إعداد الدكتور يوسف القطامي (1993) (الملحق ذو الرقم 5) وأشتمل على عدة جوانب من ضمنها:

1- العمل والتعلم ضمن مجموعة.
2- الاستغراق في العمل، والاستمتاع بالأفكار الجديدة.
3- تحمل المسؤولية في التعلم.
4- الاهتمام والإثارة في الموضوعات التعلمية.
5- تطوير ومعالجة المعرفة وما يتعلق بها من مهارات دراسية.
6- الالتزام بمعايير وقوانين الصف والمدرسة.
7- المشاركة في الأنشطة المدرسية.
8- تكوين صداقات.
9- الطاعة والتنفيذ.

ويشكل مجموع هذه الجوانب مقياس يتكون من (36) فقرة، البعض من هذه الفقرات إيجابية والبعض الأخر سلبية.

الصدق الظاهري للمقياس:- (FACE VALIDITY)

ويتم التوصل إليه من خلال حكم مختص على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة (عودة، 1988، ص370).

وعرض المقياس على لجنة من الخبراء في مجال العلوم التربوية والنفسية (الملحق ذو الرقم 6) تتكون من (10) أعضاء. وذلك لإبداء أرائهم في مدى صلاحية الأداة على طلبة المرحلة المتوسطة، فاتخذت الباحثة نسبة (80%) فأكثر كمؤشر لقبول الفقرة وقد تم تحديد الفقرات الايجابية والسلبية للمقياس من قبل الخبراء والمحكمين فبلغ عدد الفقرات الايجابية (21) فقرة وعدد الفقرات السلبية (15) فقرة وفي ضوء هذا الإجراء قبلت جميع فقرات المقياس البالغة (36) فقرة مع إجراء تغيير لبعض المصطلحات التي وردت في المقياس (الملحق ذو الرقم 7) من أجل أن تلائم عينة البحث حسب اتفاق أراء المحكمين بذلك.

ثبات المقياس:-

وفيها يتمكن الباحث من الحصول على قياسات متكررة للمجموعة ذاتها من الأفراد ولقياس السمة ذاتها (أو القدرة ذاتها) وهو تطبيق الاختبار نفسه مرتين. وإن معامل الارتباط بين العلامات المحصلة في التطبيقين هو معامل ثبات الاختبار، ومعامل الثبات في هذه الحالة هو معامل الاستقرار (ملحم، 2000، ص257). ولقد تم التأكد من ثبات الأداة باعتماد طريقة إعادة الاختبار حيث تم التطبيق الأول بتاريخ 2002/12/3 وأعيد تطبيقه بتاريخ 2002/12/21.

وكانت الفترة بين التطبيقين (18) يوما وعند إعادة اختبار المقياس تم حساب معامل الارتباط ما بين الاختبار الأول والاختبار الثاني فبلغ (0.75) وتعد هذه النسبة جيدة في حساب الثبات (سمارة، 1989، ص120). وطبق المقياس على عينة تكونت من (40) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من طلبة مدرستين من المدارس المتوسطة احداهما للذكور والأخرى للإناث.

طريقة تصحيح المقياس (مقياس دافعية التعلم):-

لقد تم تصحيح المقياس على نظام متدرج من خمسة مستويات أعطي فيها للفقرات الايجابية درجات وكالأتي : أوافق بشدة (5 درجات)، أوافق (4 درجات)، متردد (3 درجات)، لا أوافق (درجتان)، ولا أوافق بشدة (درجة واحدة)، في حين أعطي للفقرات السلبية بالتسلسل العكسي، حيث أعطي لمستوى أوافق بشدة (درجة واحدة)، بينما حصل مستوى أ وافق على (درجتان)، ومتردد (3 درجات)، ولا أوافق (4 درجات)، ولا أوافق بشدة على (5 درجات).

وبحساب مجموع الدرجات للفقرات الايجابية والسلبية نحصل على الدرجة الكلية للمقياس، ويتراوح مدى الدرجات للمقياس ما بين (36–180 درجة).

الوسائل الإحصائية:-

1– الوسط الحسابي لكل مجال من مجالات المقياس.

2– الانحراف المعياري.

3- الوسط الموزون. (ظاهر، 1986، ص66).

4- الاختبار التائي لعينة واحدة. **(البياتي وزكريا اثناسيوس، 1977، ص115).**

5- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة بين مهارات الـتعلم والاسـتذكار ودافعية التعلم وفق المتغيرات :-

أ- الجنس (ذكور ــ إناث).

ب- الصف الدراسي (أول ــ ثالث).

ج- موقع السكن (ريف ــ مدينة). **(شقير وآخران، 2000، ص159).**

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضا لنتائج البحث ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري وعلى النحو الأتي :-

الهدف الاول : ما هي مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة المرحلة المتوسطة ؟

لأجل تحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتحليل البيانات التي حُصل عليها من إجابات أفراد العينة على مقياس مهارات التعلم والاستذكار الذي استخدم أداة للبحث، وأدخلت البيانات إلى الحاسبة الالكترونية وعولجت إحصائيا باستخدام برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وحسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات المقياس، فضلا عن الحد الأدنى والأعلى للدرجات في كل مجال (مهارة)، ومن ثم حسب الوسط الموزون للفقرات وذلك لعدم تساوي عدد الفقرات في المجالات المتضمنة في المقياس وذلك لأجل ترتيبها وفق درجة ممارستها من الطلاب. والجدول ذو الرقم (4) يوضح ذلك.

الجدول ذو الرقم (4)

المؤشرات الإحصائية الوصفية لمهارات التعلم والاستذكار لدى أفراد العينة

ت	المهارة	أدنى درجة	أعلى درجة	المتوسط المتحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المتوسط الموزون	الرتبة
1	الانتباه للنقاط المهمة	8	30	24.392	3.870	18	4.065	1
2	التركيز والانتباه	5	25	19.694	3.703	15	3.939	2
3	معالجة المعلومات	10	40	31.265	5.871	24	3.908	3
4	استخدام وسائل معينة	11	35	27.221	4.873	16	3.889	4
5	وضع العلامات في الكتاب وتدوين الملاحظات	5	20	14.844	3.442	12	3.711	5
6	المراجعة والاختبار الذاتي	11	34	25.821	3.917	21	3.689	6
7	الدافعية	20	50	36.527	5.703	30	3.653	7
8	تنظيم الوقت	12	35	25.461	3.958	21	3.637	8
9	التنظيم والاهتمام	7	25	17.568	3.199	15	3.514	9
10	البحث المثابر عن المعرفة	11	38	27.536	4.319	24	3.442	10
11	تجنب التأخير	13	54	35.889	8.111	33	3.263	11
12	استراتيجيات الاختبار	15	75	48.120	7.668	45	3.208	12
13	طرق العمل	23	71	50.567	8.671	48	3.160	13
14	انتقاء الأفكار الأساسية	3	15	9.424	2.894	9	3.141	14

وتشير النتائج المعروضة في الجدول ذي الرقم (4) إلى أن طلبة المرحلة المتوسطة يستخدمون كل المهارات الواردة في أداة البحث، إذ كانت المتوسطات المتحققة في كل المجالات أعلى من المتوسطات الفرضية ولكن، درجة استخدام كل مهارة تختلف عن غيرها من المهارات في الدرجة، إذ نجد أن المهارات التي احتلت النصف الأعلى في الترتيب التنازلي هي :-

1- مهارة الانتباه للنقاط المهمة.

2- مهارة التركيز والانتباه.

3- مهارة معالجة المعلومات.

4- مهارة استخدام وسائل معينة.

5- مهارة وضع العلامات في الكتاب وتدوين الملاحظات.

6- مهارة المراجعة والاختبار الذاتي.

7- مهارة الدافعية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس :-

أولا : إن طبيعة النظام التربوي السائد وأسلوب التقويم والحكم على نجاح الطالب يتطلب منه أن يؤدي الامتحان بصورة جيدة إذ أن نظام الامتحانات والأسئلة في المرحلة المتوسطة يعتمد على الحفظ والتذكر. فالامتحان قياس للتذكر بالدرجة الأولى.

ثانيا : لكي يؤدي الطالب الامتحان بصورة جيدة ويحقق النجاح ويحصل على درجات عالية عليه أن يعتمد على مهارات تحقق له الحفظ؛ ولذلك فعلى الطالب أن ينتبه للنقاط المهمة ويركز عليها ليسهل عليه حفظها في ذاكرته واسترجاعها. ولكي يحقق الحفظ لابد من أن يعالج المعلومات التي يحتاجها بطريقة معينة ويستخدم استراتيجيات معينة يكون قد جربها سابقا أو يشعر بأن هذه الاستراتيجيات والوسائل أكثر سهولة وتختصر الجهد والوقت له، يضاف إلى كل ذلك وتسهيلا لمهمة الخزن والاسترجاع فانه يحاول أن يضع علامات أو يدون ملاحظات ثم يراجعها.

ولذلك فإن مهارات التذكر المذكورة والتي احتلت النصف الأول من قائمة المهارات في الترتيب التنازلي يستخدمها الطالب أكثر من غيرها وتؤكد هذه النتائج على أهمية إعادة النظر في طرائق التدريس وأساليب التقويم لأجل التركيز على المهارات الأخرى التي لا تقل أهمية عن المهارات السابقة والمتمثلة في النصف الأدنى من الترتيب التنازلي لقائمة مهارات التعلم والاستذكار وهي :-

1- مهارة تنظيم الوقت.

2- مهارة التنظيم والاهتمام.
3- مهارة البحث المثابر عن المعرفة.
4- مهارة تجنب التأخير.
5- مهارة استراتيجيات الاختبار.
6- مهارة طرق العمل.
7- مهارة انتقاء الأفكار الأساسية.

في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخليفي (2000) في ترتيب مهارات التعلم والاستذكار، فقد أشارت نتائج دراسة الخليفي إلى أن مهارة طرائق العمل تحتل المرتبة الأولى ثم استراتيجيات الاختبار، وتجنب التأخير، والدافعية، وتحمل المسؤولية، ويليها البحث المثابر عن المعرفة، ومعالجة المعلومات والاختبار الذاتي، واستخدام وسائل معينة، وتنظيم الوقت، والتركيز والانتباه، والانتباه للنقاط المهمة، وانتقاء الأفكار الأساسية، والتنظيم والاهتمام، ووضع علامات في الكتاب لدى طلبة كلية التربية في جامعة قطر. وربما يعود سبب هذا الاختلاف إلى تباين العينات واختلاف خبراتهم المعرفية بالإضافة إلى اختلاف نظم الامتحانات في ما تؤكده، ولأن عينة البحث الحالي هم من طلبة المرحلة المتوسطة.

الهدف الثاني : ما مستوى دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة ؟

ولغرض تحقيق هذا الهدف حللت البيانات المتعلقة بإجابات أفراد العينة عن مقياس دافعية التعلم وحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات ثم عولجت البيانات إحصائيا باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، فأظهرت النتائج أن هناك فرقاً معنوياً دالاً إحصائيا بين المتوسط المتحقق البالغ (128.811) درجة بانحراف قدره (14.630) والمتوسط الفرضي البالغ (108) درجة، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (36.544) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.960) المستخرجة بدرجة حرية (659) ومستوى دلالة (0.05)، والجدول ذو الرقم (5) يوضح ذلك.

الجدول ذو الرقم (5)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط المتحقق والمتوسط الفرضي لمقياس دافعية التعلم

المتغير	العدد	المتوسط المتحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
الدافعية	660	128.811	14.630	108	36.544	1.960	0.05

ولما كانت النتائج المعروضة في الجدول ذي الرقم (5) تشير إلى وجود فرق معنوي بين المتوسط المتحقق والمتوسط الفرضي ولمصلحة المتوسط المتحقق، عليه يمكن القول بأن مستوى الدافعية لدى الطلبة من أفراد عينة البحث عالٍ.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول بأن موضوع الدافعية يرتبط بمتغيرات عديدة منها العمر حيث يكون الفرد في مرحلة المراهقة متسما بسمات عديدة منها الطموح العالي وتأكيد الذات والبحث عن الهوية وكل ذلك من شأنه رفع مستوى دافعية التعلم لدى أفراد العينة إذ يرى المراهق أن النجاح والحصول على الدرجات العالية هو جزء من تأكيد ذاته وهويته، فضلاً عن أن لدى أفراد العينة حاجات تمثل مصادر داخلية للدافعية في التعلم مثل الحاجة إلى تقدير الذات والحاجة إلى النجاح والإنجاز والحاجة إلى الهوية والحاجة إلى الأمن والانتماء **(قطامي، 1989، ص135).**

وكما ترتبط الدافعية بوجود الفرد مع آخرين له في العمر نفسه؛ لذلك فأن وجود المراهق في صف واحد مع أقران له في المرحلة العمرية نفسها يمكن أن يشكل حالة للتنافس تعمل على زيادة الدافعية عند الفرد.

الهدف الثالث : هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة بشكل عام ؟

ولأجل تحقيق هذا الهدف عولجت البيانات إحصائيا وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على طبيعة العلاقة بين الدرجات التي حصل عليها أفراد

العينة في كل مجال (مهارة) من مجالات مقياس مهارات التعلم والاستذكار وبين درجاتهم على مقياس دافعية التعلم، فأظهرت النتائج أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين خمس من مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة من أفراد العينة، في حين لم تكن العلاقة بين المهارات الأخرى ودافعية التعلم ذات دلالة إحصائية، والجدول ذو الرقم (6) يوضح ذلك.

الجدول ذو الرقم (6)

معاملات الارتباط* بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم بشكل عام

(ن= 660)

ت	المجال (المهارة)	القيمة المحسوبة	مستوى الدلالة
1	الدافعية	*0.082	0.05
2	تنظيم الوقت	*0.098	0.05
3	التركيز والانتباه	0.050	غير دال
4	معالجة المعلومات	0.032	غير دال
5	انتقاء الأفكار الأساسية	0.010-	غير دال
6	استخدام وسائل معينة	0.057	غير دال
7	المراجعة والاختبار الذاتي	0.054	غير دال
8	استراتيجيات الاختبار	0.069	غير دال
9	وضع العلامات في الكتاب وتدوين الملاحظات	0.035-	غير دال
10	البحث المثابر عن المعرفة	0.013	غير دال
11	الانتباه للنقاط المهمة	0.064	غير دال
12	التنظيم والاهتمام	*0.083	0.05
13	تجنب التأخير	0.108	0.05
14	طرق العمل	0.136	0.05

* نعني أن معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) حيث القيمة الحرجة لمعامل الارتباط (0.075)

وتظهر النتائج المعروضة في الجدول ذي الرقم (6) ما يأتي :-

1. إن هناك علاقة ايجابية دالة بين مهارة الدافعية التي تمثل المجـــال الأول في مقياس مهارات التعلم والاستذكار وبين دافعية الـــتعلم لـــدى طلبـــة المرحلـــة المتوسطة إذ بلغت قيمة الارتباط بينهما (0.082) وهي دالـــة إحصـــائية عنـــد مستوى دلالة (0.05).

2. تبين وجود علاقة إيجابية دالة بين مهارة تنظيم الوقت الذي يمثل المجـــال الثاني في مقياس مهارات التعلم والاستذكار وبين دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة إذ بلغت قيمة الارتباط بينهما (0.098) وهي دالـــة إحصـــائية عنـــد مستوى دلالة (0.05).

3. تبين وجود علاقة إيجابية دالة بين مهارة التنظيم والاهتمام الـــذي يمثـــل المجال الثاني عشر في مقياس مهارات التعلم والاستذكار وبين دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة إذ بلغت قيمة الارتباط بينـــهما (0.083) وهـــي دالـــة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

4. وجود علاقة إيجابية دالة بين مهارة تجنب التأخير الذي يمثل المجال الثالث عشر في مقياس مهارات التعلم والاستذكار وبين دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة إذ بلغت قيمة الارتباط بينهما (0.108) وهي دالـــة إحصـــائية عنـــد مستوى دلالة (0.05).

5. وتبين أيضا وجود علاقة إيجابية دالة بين مهارة طرائق العمل والتي تمثـــل المجال الرابع عشر في مقياس مهارات التعلم والاستذكار وبين دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة إذ بلغت قيمة الارتباط بينـــهما (0.136) وهـــي دالـــة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

6. وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين بقية المهارات في مجالات مقياس مهارات التعلم والاستذكار وبين دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة بشكل عام.

إن ممارسة المهارات الخمس المشار إليها تصب مباشرة في إنجاز مهام عملية التعلم المطلوب تحقيقها من قبل الطالب. ويمكن القول أيضا أن ممارسته للمهارات الخمس تشعره باقترابه من الهدف، واستمرار هذه الممارسات تقترن بحماس المتعلم وتطلعه لتحقيق الهدف المطلوب، مما يعزز هذا التفسير مقولة (لا تعلم بدون دافعية) فالداعية والتنظيم وتنظيم الوقت أمور تصب مباشرة في تعلم الفرد.

وترى الباحثة عدم وجود علاقة ارتباطية بين معظم المهارات إحصائيا مع دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة وربما يعود ذلك إلى أن المدارس في مجتمعنا لا تطرح برامج للتلاميذ والطلبة من شأنها أن تعودهم وتدربهم على فن مهارات الاستذكار الجيدة، وأن التعليم يعتمد في معظمه على الحفظ الأصم في معظم الأحيان، ولذلك يفتقر الطالب إلى مهارات البحث والاستقصاء ويكون تفكيره مبرمجا على حفظ المعلومات لفترة وجيزة يضمن فيها الحصول على درجات يتخطى بها مراحل الدراسة، ولكنه غير قادر على التحليل والاستكشاف والابتكار والتمحيص والنقد.

وتنسجم هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التعلم والاستذكار، فقد أشارت نتائج دراسة فوستر وينلسون (**Foster & Nelson, 1987**) إلى أن هناك علاقة بين مهارات التعلم والدافعية للدراسة. وبينت دراسة (فطيم، **1989**) وجود علاقة ارتباطية بين الدرجات على أبعاد مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة (**الخليفي، 2000، ص20**). وقد ذكر سينا وهيميولت (**Sinha & Himmelwilt**) أن المرتفعين في الدافعية كانوا أكثر تنظيما في دراستهم (**Main, 1980, p: 3**).

وتشير النتائج المعروضة في الجدول ذي الرقم (7) إلى ما يأتي :-

1. هناك علاقة سلبية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجال الخامس (مهارة انتقاء الأفكار الأساسية) لدى الذكور ودافعيتهم، إذ بلغت قيمة الارتباط بين المتغيرين (−0.100).

2. تبين وجود علاقة إيجابية دالة بين المجال الأول (مهارة الدافعية) ودافعية التعلم لدى الإناث من أفراد العينة، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (0.149).

3. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين المجال الخامس (مهارة انتقاء الأفكار الأساسية) ودافعية التعلم لدى الإناث من أفراد العينة، إذ كانت قيمة الارتباط بين المتغيرين (0.135).

4. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين المجال الثامن(مهارة استراتيجية الاختبار) ودافعية التعلم لدى الإناث من أفراد العينة إذ كانت قيمة الارتباط بين المتغيرين (0.260).

5. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين المجال الحادي عشر (مهارة الانتباه للنقاط المهمة) ودافعية التعلم لدى الإناث من أفراد العينة، إذ كانت قيمة الارتباط بين المتغيرين (0.199).

6. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين المجال الثاني عشر (مهارة التنظيم والاهتمام) ودافعية التعلم لدى الإناث من أفراد العينة، إذ كانت قيمة الارتباط بين المتغيرين (0.164).

7. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين المجال الثالث عشر(مهارة تجنب التأخير) ودافعية التعلم لدى الإناث من أفراد العينة، إذ كانت قيمة الارتباط بين المتغيرين (0.211).

8. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين المجال الرابع عشر(مهارة طرائق العمل) ودافعية التعلم لدى الإناث من أفراد العينة، إذ كانت قيمة الارتباط بين المتغيرين (0.211).

وتشير هذه النتائج إلى أن متغير الجنس يؤثر في طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم لدى أفراد العينة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء :-

أ- عملية التنشئة الاجتماعية، فالواقع الاجتماعي يفرض على الطالبة خاصة في مرحلة المراهقة ـ البقاء في البيت بعد الدوام، وهذا الأمر يضطرها إلى أن تنصرف إلى متابعة دروسها خلال الوقت الطويل الذي تقضيه في المترل، بينما المراهق يقضي ساعات طويلة خارج المترل ويخصص وقت أقل للدراسة موازنة بالبنت مما لا تتاح له فرصة لممارسة مثل هذه الممارسات. يضاف إلى ذلك أن مجال التعلم والتحصيل الدراسي بالنسبة للفتاة يوفر لها فرص التعيين والعمل في الوظائف وهذا المجال من جملة المجالات القليلة أمام الفتاة، لذلك تحرص على النجاح في هذا المجال، بينما الفتى أمامه فرص عمل أخرى غير هذه مما يجعله أقل اهتماما بممارسة مهارات تحقق له التعلم والتحصيل الدراسي.

وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من ماكولاند وآخرين (McCausland etal, 1974) ودراسة شعير ومنسي (1988)، ودراسة ألأديبي (2001) التي تناولت المهارات الأكاديمية والاتجاهات إذ أشاروا إلى وجود فروق بين الجنسين ووجدوا أن الإناث يحصلن على درجات أعلى من الذكور لأن الإناث يدرسن بفعالية أكبر ويحرصن على مستوى أكاديمي أعلى (الخليفي، 2000، ص18-19).

ب- وفضلاً عن العوامل الاجتماعية فإن بناء شخصية الفتاة يجعلها تسعى للحصول على الشهادة ومن ثم الوظيفة لإثبات ذاتها وحماية مستقبلها، بينما أغلب الأولاد يتطلعون للحصول على عمل خارج الشهادة والوظيفة لتحقيق مردود مادي أفضل، إن هذا الاختلاف بين الطلاب والطالبات يجعل الطلبة أكثر اندفاعا

لممارسة أساليب تساعدهم على النجاح والتفوق. وقد بـــين (Block, 1971) في دراسته أن التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأمريكي تشجع الذكور على تنمية بعض المهارات المعرفية، بينما لا تشجع الإناث على تنمية هذه المهارات (قطامي،1993، ص238). وتنسجم هذه النتيجة مع ما توصل إليه قطامي في دراسته (1993) التي أشارت إلى أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لمتغير الجنس في الدافعية للـــتعلم لـــدى طلبة الصف العاشر (قطامي،1993، ص233).

1- متغير الصف الدراسي (أول، ثالث) :

وعند إعادة تحليل البيانات على أساس متغير الصف الدراسي (أول ـــ ثالث)، تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل مهارة من مهارات التعلم ودرجاتهم في دافعية التعلم، وعلى مرحلتين في المرحلة الأولى تم إيجاد قيم الارتباط بين المتغيرين (المهارات والدافعية) لدى طلبة الصف الثالث. فأظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين المهارات ودافعية التعلم لدى طلبة الصـــف الأول، في حـــين تبين وجود علاقة دالة إحصائية بين أربعة مجالات (مهارات) ودافعية التعلم لدى طلبة الصف الثالث، والجدول ذو الرقم (8) يوضح ذلك.

الجدول ذو الرقم (8)

معاملات الارتباط بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم

في ضوء متغير الصف الدراسي

ت	المجال (المهارة)	الصف	قيمة معامل الارتباط مع الدافعية		مستوى الدلالة
			القيم المحسوبة	القيم الحرجة	
1	الدافعية	أول	0.080	0.093	غير دال
		ثالث	0.050	0.132	غير دال
2	تنظيم الوقت	أول	0.091	0.093	غير دال
		ثالث	0.044	0.132	غير دال
3	التركيز والانتباه	أول	0.001	0.093	غير دال
		ثالث	0.127	0.132	غير دال

4	معالجة المعلومات	أول	0.025	0.093	غير دال
		ثالث	0.032	0.132	غير دال
5	انتقاء الأفكار الأساسية	أول	0.047-	0.093	غير دال
		ثالث	0.047	0.132	غير دال
6	استخدام وسائل معينة	أول	0.020	0.093	غير دال
		ثالث	*0.135	0.132	0.05
7	المراجعة والاختبار الذاتي	أول	0.027	0.093	غير دال
		ثالث	0.073	0.132	غير دال
8	استراتيجيات الاختبار	أول	0.026-	0.093	غير دال
		ثالث	*0.237	0.132	0.05
9	وضع العلامات في الكتاب وتدوين الملاحظات	أول	0.029-	0.093	غير دال
		ثالث	0.054-	0.132	غير دال
10	البحث المثابر عن المعرفة	أول	0.010	0.093	غير دال
		ثالث	0.015	0.132	غير دال
11	الانتباه للنقاط المهمة	أول	0.003-	0.093	غير دال
		ثالث	0.131	0.132	غير دال
12	التنظيم والاهتمام	أول	0.083	0.093	غير دال
		ثالث	0.068	0.132	غير دال
13	تجنب التأخير	أول	0.063	0.093	غير دال
		ثالث	*0.140	0.132	0.05
14	طرق العمل	أول	0.063	0.093	غير دال
		ثالث	*0.211	0.132	0.05

وتظهر النتائج المعروضة في الجدول ذي الرقم (8) ما يأتي :-

1. أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجال السادس (مهارة استخدام وسائل معينة) لدى طلبة الصف الثالث ودافعيتهم للتعلم، إذ بلغت قيمة الارتباط بين المتغيرين (0.135).

2. تبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين المجال الثامن (مهارة استراتيجيات الاختبار) ودافعية التعلم لدى طلبة الصف الثالث من أفراد العينة، إذ بلغت قيمة الارتباط بين المتغيرين (0.237).

3. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين المجال الثالث عشر (مهارة تجنب التأخير) ودافعية التعلم لدى طلبة الصف الثالث من أفراد العينة، إذ كانت قيمة الارتباط بين المتغيرين (0.140).

4. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين المجال الرابع عشر (مهارة طرائق العمل) ودافعية التعلم لدى طلبة الصف الثالث من أفراد العينة، إذ كانت قيمة الارتباط بين المتغيرين (0.211).

5. ولم تظهر النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم لدى طلبة الصف الأول المتوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة كما ياتي :-

1. إن طلبة الصف الأول المتوسط لا يزالون صغاراً في السن وبالتالي لم تتضح مهاراتهم بشكل كبير، موازنة بطلبة الصف الثالث الذين يمتازون بالنضج الجسمي والعقلي بصورة أفضل وبالتالي ارتبطت دافعية التعلم لديهم بأربع مهارات للتعلم والاستذكار.

2. إن تغير البرنامج الدراسي وتغير طرائق التدريس المتبعة على طلبة الصف الأول المتوسط قياسا عما كانوا عليه في المرحلة الابتدائية يجعلهم مبتدئين في ممارسة هذه المهارات وغير متقنين لها.

3. إن التعليم في المرحلة الابتدائية يجعل التلميذ أكثر اعتمادا واتكالا على المعلم، بينما في المرحلة المتوسطة يفترض من الطالب أن يكون أكثر تحملا للمسؤولية واعتمادا على النفس.

4. يضاف إلى كل ذلك أن اقتراب الطالب في الصف الثالث من الحصول على شهادة مرحلة معينة يعني اقترابه من الهدف، وهذا الأمر يزيد من دافعيته ويسعى لممارسة مهارات تساعده على الوصول إلى الهدف.

2- متغير موقع السكن (مدينة , ريف) :

ولأجل التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيري المهارات والدافعية في ضوء متغير موقع السكن لأفراد العينة، تم إعادة تحليل البيانات على أساس متغير موقع السكن للطالب (مدينة ـــ ريف)، حيث إذ حُسبت معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل مهارة من مهارات التعلم ودرجاتهم في دافعية التعلم، وعلى مرحلتين، في المرحلة الأولى تم إيجاد قيم الارتباط لدى طلبة المدينة، وفي المرحلة الثانية تم إيجاد قيم الارتباط بين المتغيرين (المهارات والدافعية) لدى طلبة الريف. فأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين أربعة مجالات من المهارات ودافعية التعلم لدى طلبة المدينة، في حين تبين وجود علاقة دالة إحصائية بين اثنين فقط من المجالات (مهارات ودافعية التعلم لدى طلبة الريف، والجدول ذو الرقم (9) يوضح ذلك.

الجدول ذو الرقم (9)

معاملات الارتباط بين مهارات التعلم والاستذكار

ودافعية التعلم في ضوء متغير موقع السكن

ت	المجال (المهارة)	موقع السكن	قيمة معامل الارتباط مع الدافعية		مستوى الدلالة
			القيم المحسوبة	القيم الحرجة	
1	الدافعية	مدينة	0.055	0.088	غير دال
		ريف	0.140	0.147	غير دال
2	تنظيم الوقت	مدينة	0.066	0.088	غير دال
		ريف	*0.148	0.147	0.05
3	التركيز والانتباه	مدينة	0.054	0.088	غير دال
		ريف	0.032	0.147	غير دال
4	معالجة المعلومات	مدينة	0.009	0.088	غير دال

		ريف	0.061	0.147	غير دال
5	التقاء الأفكار الأساسية	مدينة	0.017	0.088	غير دال
		ريف	0.026-	0.147	غير دال
6	استخدام وسائل معينة	مدينة	*0.095	0.088	0.05
		ريف	0.089-	0.147	غير دال
7	المراجعة والاختبار الذاتي	مدينة	0.058	0.088	غير دال
		ريف	0.051	0.147	غير دال
8	استراتيجيات الاختبار	مدينة	0.088	0.088	غير دال
		ريف	0.007-	0.147	غير دال
9	وضع العلامات في الكتاب وتدوين الملاحظات	مدينة	0.006-	0.088	غير دال
		ريف	*0.193-	0.147	0.05
10	البحث المثابر عن المعرفة	مدينة	0.003-	0.088	غير دال
		ريف	0.032-	0.147	غير دال
11	الانتباه للنقاط المهمة	مدينة	0.083	0.088	غير دال
		ريف	0.029-	0.147	غير دال
12	التنظيم والاهتمام	مدينة	*0.111	0.088	0.05
		ريف	0.022	0.147	غير دال
13	تجنب التأخير	مدينة	*0.132	0.088	0.05
		ريف	0.002-	0.147	غير دال
14	طرق العمل	مدينة	*0.193	0.088	0.05
		ريف	0.290-	0.147	غير دال

نلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول ذي الرقم (9) ما يأتي :–

1. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين المجال السادس (مهارة استخدام وسائل معينة) ودافعية التعلم لدى طلبة المدينة من أفراد العينة، إذ كانت قيمة الارتباط بين المتغيرين (0.095).

2. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين المجال الثاني عشر (مهارة التنظيم والاهتمام) ودافعية التعلم لدى طلبة المدينة من أفراد العينة، إذ كانت قيمة الارتباط بين المتغيرين (0.111).

3. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين المجال الثالث عشر (مهارة تجنب التأخير) ودافعية التعلم لدى طلبة المدينة من أفراد العينة، إذ كانت قيمة الارتباط بين المتغيرين (0.132).

4. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين المجال الرابع عشر (مهارة طرائق العمل) ودافعية التعلم لدى طلبة المدينة من أفراد العينة، إذ كانت قيمة الارتباط بين المتغيرين (0.193).

5. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين المجال الثاني (مهارة تنظيم الوقت) ودافعية التعلم لدى طلبة الريف من أفراد العينة، إذ كانت قيمة الارتباط بين المتغيرين (0.148).

6. وجود علاقة سلبية دالة إحصائية بين المجال التاسع (مهارة وضع العلامات في الكتاب وتدوين الملاحظات) ودافعية التعلم لدى طلبة الريف من أفراد العينة، إذ كانت قيمة الارتباط بين المتغيرين (-0.193).

ويمكن تفسير النتائج المذكورة بما يأتي :-

1. وجود عامل التنشئة الاجتماعية في المدينة وما تتضمنه التنشئة من تشجيع ودفع الطالب للمزيد من الدراسة والتحصيل، موازنة بالريف إذ ينشغل الطلاب في هذه المرحلة بالعمل ومساعدة الأهل في الزراعة وتربية المواشي أكثر من انشغالهم بالدراسة.

2. وجود مدرسين في المدينة ذوي خبرة بحكم سنوات خدمتهم من شأنهم أن يوجهوا الطلاب إلى استخدام مهارات للدراسة تفيدهم في تحقيق تحصيل أفضل

موازنة بمدرسي المدارس المتوسطة في القرى الذين يكونون حديثي العهد بالتدريس.

3. فضلاً عن الجو التنافسي الموجود في المدينة بسبب كثرة عدد الطلبة الذين يميلون إلى التنافس والتزاحم للنجاح والتفوق.

الهدف الرابع : هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ضوء متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية وموقع السكن ؟

ولأجل تحقيق هذا الهدف تطلب الأمر تقسيم البيانات أولاً تبعا لكل متغير ومن ثم حساب معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون وعلى النحو الأتي:-

متغير الجنس (ذكور، إناث) :

أظهرت النتائج المتعلقة ببيانات الذكور من أفراد العينة أن هناك علاقة سلبية دالة بين مجال واحد (مهارة انتقاء الأفكار الأساسية) ودافعية التعلم، بينما لم تظهر النتائج علاقة دالة بين بقية المجالات (المهارات) ودافعية التعلم لديها.

أما فيما يخص بيانات الإناث فقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين سبع مهارات ودافعية التعلم، والجدول ذو الرقم (7) يوضح ذلك.

الجدول ذو الرقم (7)

معاملات الارتباط بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية التعلم في ضوء متغير الجنس

ت	المجال (المهارة)	الجنس	قيمة معامل الارتباط مع الدافعية		مستوى الدلالة
			القيم المحسوبة	القيم الحرجة	
1	الدافعية	ذكور	0.054	0.098	غير دال
		إناث	*0.149	0.124	0.05
2	تنظيم الوقت	ذكور	0.095	0.098	غير دال

		إناث	0.103	0.124	غير دال
3	التركيز والانتباه	ذكور	0.035	0.098	غير دال
		إناث	0.079	0.124	غير دال
4	معالجة المعلومات	ذكور	0.012	0.098	غير دال
		إناث	0.068	0.124	غير دال
5	انتقاء الأفكار الأساسية	ذكور	*0.100-	0.098	0.05
		إناث	*0.135	0.124	0.05
6	استخدام وسائل معينة	ذكور	0.046	0.098	غير دال
		إناث	0.078	0.124	غير دال
7	المراجعة والاختبار الذاتي	ذكور	0.081	0.098	غير دال
		إناث	0.011-	0.124	غير دال
8	استراتيجيات الاختبار	ذكور	0.013-	0.098	غير دال
		إناث	*0.260	0.124	0.05
9	وضع العلامات في الكتاب وتدوين الملاحظات	ذكور	0.030-	0.098	غير دال
		إناث	0.051	0.124	غير دال
10	البحث المثابر عن المعرفة	ذكور	0.048-	0.098	غير دال
		إناث	0.115	0.124	غير دال
11	الانتباه للنقاط المهمة	ذكور	0.015	0.098	غير دال
		إناث	*0.199	0.124	0.05
12	التنظيم والاهتمام	ذكور	0.041	0.098	غير دال
		إناث	*0.164	0.124	0.05
13	تجنب التأخير	ذكور	0.064	0.098	غير دال
		إناث	*0.211	0.124	0.05
14	طرق العمل	ذكور	0.90	0.098	غير دال
		إناث	*0.221	0.124	0.05

الفصل الخامس

اولاً:الاستنتاجات :

في ضوء ما تقدم من عرض ومناقشة للنتائج التي أسفر عنها البحث الحالي نستنتج ما يأتي :-

1. أن طلبة المرحلة المتوسطة لديهم مهارات في التعلم والاستذكار، لكن أغلبها يتعلق بحفظ واستظهار المادة فهم يفتقرون إلى مهارة تنظيم الوقت والتنظيم والاهتمام والبحث المثابر عن المعرفة وطرائق العمل، تلك المهارات التي تعد ضرورية اليوم ونحن نعيش عصر المعلوماتية.

2. أن ارتفاع مستوى الدافعية لدى الطلبة ربما له علاقة بطبيعة التغيرات الجسمية والعقلية التي يمر بها المراهق.

3. ترتبط الدافعية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بعدد من مهارات التعلم والاستذكار.

4. يؤثر الجنس في طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار والدافعية للتعلم.

5. تتأثر طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار والدافعية للتعلم بمستوى الصف الدراسي، لأن انتقال الطالب من صف إلى صف أعلى يعني زيادة خبراته وتطور قدراته العقلية.

6. أن بيئة الطالب تؤثر في مهارات التعلم والاستذكار وكذلك دافعية التعلم لديه وبالتالي فإن موقع سكن الطالب يحدد طبيعة العلاقة بين المتغيرين.

ثانياً: التوصيات :

1. من الضروري اهتمام التدريسيين بتنمية مهارات التعلم والاستذكار لطلبة المدارس المتوسطة لاسيما تلك التي تتعلق بطرائق العمل وتنظيم الوقت والبحث المثابر عن المعرفة.

2. ينبغي الاهتمام بالتدريب العملي الذي يدرب فيه الطالب عملياً ويرى نتيجة عمله، وان يكون التركيز على حل المشكلات وتنمية التفكير لا الحفظ الأصم للمواد المعرفية.

3. ضرورة قيام المرشدين التربويين الموجودين في المدارس المتوسطة بمهمة تعليم الطلبة مهارات التعلم والاستذكار.

4. تدعيم مهارات التعلم والاستذكار التي ارتبطت مع الدافعية لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة أثناء التدريس.

5. المحافظة على المستوى العالي لدافعية التعلم لدى الطلبة وتدعيمها من خلال ربط المناهج الدراسية بحياة وشخصية المراهق.

6. ضرورة تطوير معلومات المعلمين والمدرسين فيما يتعلق بمهارات التعلم والاستذكار من خلال دورات تطويرية أثناء الخدمة لاسيما أولئك الذين مضت فترة طويلة على تخرجهم ممن لم يتناولوا ضمن مقررات الإعداد مثل هذه الموضوعات، بغية إطلاعهم على أخر المستجدات في هذا المجال.

7. ضرورة إعادة النظر في أساليب التقويم ذلك لأن مهارات التعلم والاستذكار غالباً ما ترتبط مع أساليب التقويم والامتحانات.

ثالثاً: المقترحات:

1. إجراء دراسة حول المهارات المطلوبة في كل مادة دراسية لمعرفة هل إن بعض المواد تتطلب مهارات معينة في التعلم والاستذكار.

2. إجراء دراسة حول العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار والتحصيل الدراسي للطلبة.

3. إجراء بحوث أخرى تأخذ متغيرات أخرى إلى جانب مهارات التعلم والاستذكار مثل جنس المدرس وخبرته التعليمية.

4. إجراء بحوث تتناول مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بدافعية التعلم لدى الطلبة في المراحل الدراسية الأخرى.

إجراء دراسة موازنة بين طلبة الفرع العلمي والفرع الأدبي في مهارات التعلم والاستذكار.

المصادر والمراجع
(العربية والاجنبية)

1- إبراهيم، عبد الستار (1987)، أسس علم النفس، دار المريخ، الرياض.

2- إبراهيم، عدنان بدري (1999)، بعض الظواهر السلوكية السلبية لـدى طلبـة جامعة اليرموك، مجلة كلية المعلمين، العدد (17)، ص 26.

3- أديبي، عباس عبد علي (2001)، قدرات التفكير الإبتكاري في علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي، مجلة العلـوم التربويـة والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد (2)، العدد (3).

4- الأزيرجاوي، فاضل محسن (1991)، علم النفس التربوي، مطبعة جامعة الموصل، الموصل.

5- البدران، عبد الزهرة لفتة عداي (2000)، أساليب معالجة المعلومات وعلاقتـها بأنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه فلسفة في التربية (غير منشـورة) / علم النفس التربوي، الجامعة المستنصرية، بغداد.

6- بدير، محمد نبيه (1990)، عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصور، العدد (14)، الجزء الثاني.

7- البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا أثناسـيوس (1977)، الإحصـاء الوصـفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، الجامعة المستنصرية، بغداد.

8- تركي، مصطفى أحمد (1988)، الدافعية للإنجاز عند الذكور والإناث في موقف محايد وموقف منافسة، ، الدافعية للإنجاز عند الذكور والإناث في موقف محايـد وموقـف منافسة، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد (16)، العدد (2).

9- تريفرز (1979)، علم النفس التربوي، ترجمة موفق الحمـداني و د. حمـد دلي الكربولي، مطبعة جامعة بغداد، بغداد.

10- توق ، محي الدين وعبد الرحمن عدس (1984)، أساسـيات علـم الـنفس التربوي، مؤسسة جون وايلي وأولاده للطباعة.

11- جابر، جابر عبد الحميد و محمد مصطفى الشعيني (1962)، النمو النفسي والتكيف الاجتماعي، القاهرة، دار النهضة العربية.

12- جابر، جابر عبد الحميد (1978)، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، ط4،دار النهضة العربية، القاهرة.

13- جابر، جابر عبد الحميد (1983)، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار النهضة العربية، القاهرة.

14- جيتس، آرثر وآخرون (1956)، علم النفس التربوي، ترجمة إبراهيم حافظ وآخرون، مكتبة النهضة المصري، القاهرة.

15- الحيلة، محمد محمود (1999)، الدافعية: العامل المهمل في تصميم التعليم، مجلة المعلم/ الطالب، العدد (2)، الأردن.

16- خزام، نجيب ألفونس وصالحة عيسان (1994)، استراتيجيات التعلم والاستذكار، مجلة دراسات، العدد (5)، المجلد (21)، عمان- الأردن.

17- الخليفي، سبيكة يوسف (2000)، علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية / بجامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (17)، السنة التاسعة، يناير (2000).

18- دافيدوف، ليندال (1983)، مدخل إلى علم النفس، ترجمة سيد الطواب وآخرون، دار ماكجروهيل، القاهرة، ط3.

19- داؤد، عزيز حنا وأنور حسين (1990)، مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.

20- الدباغ، فخري (1982)، مقدمة في علم النفس، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

21- الديب، علي محمد (1993)، الدافعية العامة والتوتر النفسي والعلاقة بينهما وذلك على عينة من طلاب المعلمين، مجلة علم النفس، العدد (26)، السنة (7)، مصر.

22- الديحان، محمد بن عبد الرحمن (2001)، دور معلمي المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد (13)، الرياض – المملكة العربية السعودية.

23- رحاب، عبد الشافي أحمد، 1997، فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طلاب كلية التربية قسم اللغة العربية، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، العدد (12)، الجزء الأول.

24- زهران، حامد عبد السلام (1978)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة، ط2 .

25- زيدان، السيد عبد القادر (1990)، عادات الاستذكار في علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، القاهرة الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

26- الزيود، نادية فهمي وآخرون (1988)، التعلم والتعلم الصفي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

27- السامرائي، عياد إسماعيل صالح (1994)، أساليب المعالجة المعرفية للمعلومات وعلاقتها بالعادات الدراسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة البصرة.

28- سمارة، عزيز وآخرون (1989)، مبادىء القياس والتقويم في التربية، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

29- السيد، فؤاد البهي (1979)، علم النفس الإحصائي، دار الفكر العربي، ط3.

30- الشعراوي، علاء محمود جاد (1995)، عادات الاستذكار والأسلوب المفضل للتعلم وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (29).

31- شعير، عواطف علي ومحمود عبد الحليم منسي (1988)، دراسة أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس بالتعليم الجامعي على أساليب التعلم وطرق الاستذكار ودافعية الطالبات للدراسة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، المجلد (1).

32- شقير، فائق وآخران (2000)، مقدمة في الإحصاء، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

33- الشماع، نعيمة (1977)، الشخصية: النظرية، والتقييم، ومناهج البحث، القاهرة، معهد البحوث والدراسات العربية.

34- شناوي، الشناوي عبد المنعم (1998)، علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لطلبة كلية التربية، جامعة الزقازيق، في الشناوي عبد المنعم شناوي، دراسات في علم النفس التربوي،دار النهضة العربية.

35- الشيباني، عمر محمد التومي (1973)، الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، بيروت، دار الثقافة.

36- الشيخ، سليمان الخضري وأنور رياض عبد الرحيم (1993)، مهارات التعلم والاستذكار وعلاقته بدافعية التعلم والذكاء والتحصيل، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، قطر، العدد (203).

37- صادق، أمال وفؤاد أبو حطب (1984)، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية للطباعة والنشر، ط1.

38- الصراف، علي قاسم (1992)، العادات الدراسية وعلاقتها بالجنس والتخصص والمستوى الأكاديمي للطالب الجامعي، حولية كلية التربية، جامعة قطر.

39- صالح، أحمد زكي (1983)، نظريات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية للطباعة والنشر، القاهرة.

40- طريا، أحمد وعد الله حمد الله (2001)، اتجاهات الحداثة لدى طلبة جامعة الموصل وعلاقته ببعض المتغير، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الموصل.

41- عاقل، فاخر (1975)، الإبداع وتربيته، بيروت، دار العلم للملايين للطباعة والنشر.

42- عبد، محمد عبد العزيز (1975)، في علم النفس التربوي، دار البحوث العلمية، الكويت، ط2.

43- عبد القادر، فتحي عبد الحميد (1995)، الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في تعلم المهارات وعلاقتها بعادات الاستذكار لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (48).

44- عبد النبي، محسن محمد (1996)، مهارات التعلم والاستذكار للمتفوقين عقليا والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر السنوي الثاني لقسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنصورة.

45- عثمان، سيد أحمد، وأنور محمد الشرقاوي، 1978، التعلم وتطبيقاته، دار الثقافة لطباعة والنشر، القاهرة، ط2.

46- العزو، إيناس يونس مصطفى (1999)، تصميم برنامج تعليمي تعلمي لدافعية الطلبة نحو تعلم مادة الرياضيات، أطروحة دكتوراه فلسفة التربية (غير منشورة)، جامعة بغداد.

47- العمر، نسرين (1971)، العادات الدراسية عند طلبة جامعة بغداد، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد.

48- عودة، أحمد سليمان وخليل يوسف الخليلي (1988)، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

49- غزاوي، محمد ذيبان (1987)، تطور مفهوم التقنيات التربوية وأهميتها في النظام التربوي، بحوث ودراسات المؤتمر التربوي السابع عشر (التقنيات التربوية ودورها في تطوير العملية التربوية)، جمعية المعلمين الكويتية، الكويت.

50- قشقوش، إبراهيم وطلعت منصور (1979)، دافعية الإنجاز وقياسها، مكتبة الأنجلو المصرية للطباعة والنشر، القاهرة.

51- قطامي، يوسف (1989)، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق، عمان.

52- قطامي، يوسف (1990)، تفكير الطفل تطوره وطرق تعليمـــه، ط1، الـــدار الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.

53- قطامي، يوسف (1993)، الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، مجلة دراسات (للعلوم الإنسانية)، المجلد (20أ)، العدد (20)، الأردن.

54- ظاهر، كاظم بطيني، (1986)، معايير الإعداد المهني لمعلم المرحلة الإبتدائيـــة ومدى مراعاتها في المناهج، مجلة دور معلمي الابتدائية في القطر العراقي، المكتبة الثقافيـــة، نقابة المعلمين.

55- الكبيسي، وهب مجيد وآخران (1987)، واقع قادة الثقافة القومية والاشتراكية في كليات جامعة بغداد، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (8).

56- الكناني، إبراهيم عبد الحسن (1979)، بناء مقياس لدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس الإعدادية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد.

57- لطفي، محمود (1989)، العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكـــاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مجلـــد (36)، العدد (9).

58- مخيمر، صلاح وآخرون (1969)، مدخل إلى سيكولوجية التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية للطباعة والنشر، القاهرة.

59- مصطفى، عبد العزيز عبد الكريم (1993)، التعلم الحركي في ضـــوء نظريـــة معالجة المعلومات، مجلة إتحاد الجامعات العربية، العدد (28)، الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية، عمان، الأردن.

60- معروف، صبحي عبد اللطيف (1974)، مقدمة في علم النفس التربوي، مطبعة الحداد، البصرة.

61- ملحم، سامي محمد (2000)، القياس والتقويم في التربية وعلـم الـنفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

62- المنيزل، عبد الله فلاح (1998)، عادات الدراسة لدى الطلبة المتفوقين والطلبة الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية بجامعة السلطان قابوس، مجلة دراسات (للعلوم التربوية)، المجلد (25)، العدد (3).

63- موراي، إدوارد .ج (1988)، الدافعية والانفعال، ترجمة أحمد عبـد العـزي سلامة ومحمد عثمان نجاتي، دار الشروق، مطبعة أصول علم النفس الحديث، ط1.

64- نشواتي، عبد المجيد (1985)، علم النفس التربوي، عمان، دار الفرقان.

65- هرمز، صباح حنا ويوسف حنا إبراهيم (1988)، علـم الـنفس التكـويني (الطفولة والمراهقة)، مطبعة جامعة الموصل.

66- هولس، ستيوارت (1983)، سيكولوجية التعلم، ترجمة فؤاد أبو حطب وأمال صادق، نيويورك، دار ماكجروهيل للنشر.

67- وزارة التربية (1997)، علم النفس التربوي، مطبعة الصفدي، ط10.

68- ويتيج، أرنوف (1983)، سيكولوجية التعلم، ترجمة عادل عز الدين الأشـول وآخرين، دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة.

69- يوسف، رفيق توفيق (1979)، العادات الدراسية عند طلبة الثالث الثانوي في الأردن على مقياس (رن)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية.

70- يوسف، زينب عبد الحميد (1986)، العلاقة بين الأنماط المعرفيـة التفضـيلية والمستوى ألتحصيلي في العلوم البيولوجية لدى طلبة الصف الرابع الجامعي، مجلـة كليـة التربية بطنطا، العدد (4)، القاهرة.

71- Andre, Thomas and phye. Gary, D. (1986). Cognition learning and education. "in Gary, D. phye and Thomas Andre (Eds)" Cognitive classroom learning academic press.

72- Barber, Paul, (1988): Applied Cognitive Psychology, Methuen & coltd / London.

73- Biggs, J. (1979): Approaches to learning and to essay writing. In Ronald, R. Schmeck (1988), learning strategies and learning styles. N.Y. phenum press, PP. 185-228.

74- Biggs, J. B. & Teller, R. (1981): The Process of learning Psychology Austration Education, Sydney prentice- hill / Australia.

75- Block, J. (1982), Assimilation, Accommodation and the Dynamic of Personality Development, Child Development, 53.PP. 281-282.

76- Brace, V. and Younk, A. W. (1986): understanding face recognition British Journal of psychology, Vol. 77, P. 27.

77- Brophy, J., on Motivation students in D. Berliner and B., Rosenn Shine (Eds), Talks to Teachers, N. Y., Random House (1988) P: 205.

78- Cotterell, S. (1999): The study skills hand book, London: Macmillan press / Ltd.

79- Croggy, V. II. (1986): Introduction to human memory Roulledge & kegan paul / London.

80- Entwistle, N., Thompson, J., and Wilson, J., Motivation and study Habits, higher education, (1974), 03 PP. 379-396.

81- Entwistle, N. J. & Wilson, J. D. (1977): digress of excellence: the Academic Achievement Game. London: Hodder & Stoughton.

82- Franklin, E. (1976). The production of Achievement and time spent in Instruction in a self paced Individualized course Menomonee, WIS: university of Wisconson stout (Eric Document reproduction service No. Ed 124043).

83- Fredrick, K. C. (1998): the relation ship between study skills training and students grades and achievement test scores Diss Abst. Inter., 59 (7-A) 2464.

84- Freeman, V. S., and J. morss. (1993). Study habits and Academic Achievement Among Asian students Journal, (27: 352-355).

85- Gadzella, B. M. etal (1976): effectiveness of exposure to study techniques of college students perception. J. of edu. Research, 71 (1), 26-30.

86- Graham, K. J. & Robinson, H. (1989): study skills handbook: A guide for all teacher. New York International Reading Association.

87- Horner, M., sex Differences in achievement motivation and performance in competitive and noncompetitive situations. Un published Doctoral Dissertation, univ. of Mich. Ann Harper (1968).

88- Hunt, E. (1980): intelligence as an information processing construct British Journal of Psychology, Vol. 71/ London.

89- J. A. McGeoch, the Psychology of human learning Longmans Green & Co. g. 1942, P, 27.

90- Kirby, J. R. (Ed). (1984): cognitive strategies and Educational performance. New York: Academic press.

91- Kirby, J. R. (Ed). (1988): Style, Strategy and skills in reading in R. R. schmeck (Ed.) Learning strategies and Learning Styles, N.Y. : plenum press, 229-274.

92- Kozeki, B. and Entwistle, N. Identifying Dimensions of school Motivation in Britain and Hungary, British Journal of Educational psychology, (1984) Vol. 54, 2, PP, 306-307.

93- Lefrancois, G., psychology for teaching, Belmont, Wadsworth, (1987), P. 307.

94- Mclelland Jane Watkins, (1984) A study of differences private college preparatory school, DAI, Vol. 44 No; 10, P: 3017.

95- Main, A. (1980): Encouraging Effective learning. Edinburgh Scottish Academic press ltd.

96- Mehrabian, Albert, "Male and Female scales of the lendency to Achievement" Educational and psychological measurement, 28, 1968.

97- Pauk, W. (1974): How to study in college. Boston: Houghton Mifflin.

98- Paul; J. B. and others; (1977): Elementary statistical methods in Psychology and Education, 2nd. Ed. Houghton Mifflin Company / U.S.A.

99- Rigney, J. W. (1978): Learning Strategies A theoretical. In, H.F. O' Neil (Ed) Learning Strategies academic press / New York.

100- Sakamoto, T., Matsuda, T.& Muta,H.(1981): An international comparison of student study skills, ING. d'ydewalle (Ed) Cognition, information processing, and motivation N. Holland: Elsevier science publishers B. V. 727-750.

101- Schmeck, R. R. & F. D. Ribch and, N. Ramaniah (1977): development of self report in ventory for assessing individual differences in learning process applied psychological measurement, N. 1/ London.

102- Schmeck, R. R. (1983): Learning Styles of college student In. R. F. Dillon & R. R. Schmeck (Eds), individual difference in cognitive. Academic press INC / London.

103- Small, J. J. (1966): Achievement and Adjustment in the First year of University. Wellington N.Z. council for Educational Research.

104- Spencer, k. (1998): " The psychology of educational techno and instructional technology and instructional media " New York, rout ledge, Pub.

105- Sternberg, R. J. (1985): cognitive Approaches to Intelligence, N. Y. : John Wiley & Sons, 59 – 118.

106- 106 -Udziela, T. (1996): Effect of formal study skills training on sixth grade reading achievement.

107- http://order.edrs.com/members/sp.cfm? AN=ED.393091.

108- 107- Watkin, D. (1979), prediction of university success : A Follow – up study of the (1977) Internal Intake to university of New – England. Journal of Education, 23: 301- 303.

109- 108- Woolfolk, A. Nicolich, L. (1980): Educational Psychology for teacher. New Jersey, Prentice – Hall.

الملاحق

(قائمة مهارات التعلم والاستذكار)

ت	العبارات	أفعل ذلك				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	عندما يكون الدرس صعبا فإني أتركه دون أن استذكره.					
2	عندما أريد حفظ بعض المعلومات فإني أكون صورا ذهنية لها لكي أستطيع تذكرها.					
3	استذكر دروسي عندما يكون عندي امتحان فقط.					
4	عندما استذكر فإني أحاول تجميع المعلومات التي حصلت عليها من قراءاتي ومن شرح المعلم.					
5	أستمر في استذكار دروسي حتى عندما تكون مملة وغير شيقة					
6	أفقد بعض الدرجات في الامتحانات بسبب إهمالي في الإجابة.					
7	أختلق لنفسي بعض الأعذار لعدم الانتهاء من واجباتي الدراسية.					
8	أقرأ الكتب المقررة وليس الملخصات عنها.					
9	أجد صعوبة في معرفة ما تريده أسئلة الامتحان مني بالضبط.					
10	أحفظ الكلمات الأساسية التي تذكرني بالمفاهيم الهامة اللازمة للامتحان.					
11	أحاول إيجاد علاقات بين ما أتعلمه وما تعلمته من قبل.					
12	أحاول الربط بين الموضوعات التي أدرسها.					
13	عند المراجعة تساعدني الخطوط التي وضعتها تحت النقاط الهامة					
14	لا أتأخر في أداء واجباتي المدرسية.					
15	أجد صعوبة في تحديد النقاط الهامة فيما أقرأ.					
16	أسرح كثيرا أثناء استذكاري.					
17	أستغل وقت استذكاري جيدا.					
18	لا أتدرب على التمارين أو حل بعض الأسئلة.					
19	أحاول أن أعرف كيفية تطبيق ما أدرسه في حياتي العملية.					
20	أمتحن نفسي لأتأكد من إتقاني للمعلومات التي أستذكرها.					
21	أحاول الانتهاء بسرعة من واجباتي المدرسية بغض النظر عن إتقانها.					

ت	العبارات	أفعل ذلك				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
22	اعمل بجد لأحصل على درجة عالية حتى وإن كنت أكره المادة الدراسية.					
23	أجيد الإجابة عن أسئلة المقال.					
24	أراجع الدروس عند عمل واجباتي المدرسية.					
25	أتعلم الكلمات والمصطلحات الجديدة بأن أتخيل موقفا تحدث فيه.					
26	يصعب علي تحديد النقاط الهامة في الدرس لكي أضع خطوطا تحتها					
27	أجد صعوبة في البدء في الاستذكار.					
28	أقارن ملاحظاتي التي أكتبها أثناء الشرح بملاحظات زملائي لأتأكد من دقتها.					
29	أفكر فيما يقوله معلمي أثناء استماعي لشرحه.					
30	أحفظ قواعد النحو والتعريفات والمعادلات والنصوص دون أن أفهمها.					
31	أجد صعوبة في استذكار دروسي بمفردي.					
32	أجد صعوبة في الالتزام بجدول الاستذكار.					
33	أضع خطة لما سأحاول عمله أثناء اليوم.					
34	عندما أتأخر في استذكار دروسي فإني أنجز ما تأخر علي بسرعة.					
35	أفكر في معنى الأسئلة قبل أن أبدأ الإجابة عليها.					
36	عندما أبدأ الاستذكار فإني أنظم عملي لأستغل الوقت استغلالا فعالا.					
37	أجد صعوبة في أن أكيف طريقتي في الاستذكار مع كل المقررات الدراسية.					
38	أجد صعوبة في تحديد ماذا أفعل لكي أستذكر الموضوع.					
39	عند الاستذكار أحاول تنظيم المادة في عقلي.					
40	لا أراجع الدروس إلا قبل الامتحانات.					
41	لا أستطيع تلخيص ما أسمع أو أقرأ فور استماعي أو قراءتي له					

ت	العبارات	أفعل ذلك				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
42	أستخدم العناوين الرئيسية والجانبية في الكتاب لتساعدني على الاستذكار.					
43	تكون إجاباتي ضعيفة في الأسئلة التي تحتاج إلى تكملة في الامتحان.					
44	احضر دروس المراجعة الجماعية كلما وجدت.					
45	اعبر عما استذكره بإسلوبي الخاص.					
46	أحاول تحليل الصعوبات التي تواجهني في الاستذكار لأكتشف نقاط ضعفي.					
47	أجيب بسهولة على الأسئلة التي تتطلب المقارنة بين الموضوعات.					
48	عندما أجد كلمة جديدة في الكتاب فإني أحاول معرفة علاقتها بما تمت دراسته.					
49	أستذكر قليلا في ما هو مقرر علي دراسيا.					
50	أقوم بعمل بعض الرسومات التي تساعدني على فهم ما استذكره.					
51	أركز جيدا عندما استذكر دروسي.					
52	أصحح الأخطاء الواردة في أوراق الامتحانات أو الواجبات التي يعيدها إلي المدرس بعد تصحيحها.					
53	عندما أستذكر موضوعا فإني أحاول ربط عناصره ربطا منطقيا.					
54	تجعلني مشاكلي الخاصة أهمل عملي المدرسي.					
55	أقوم بعمل بعض الجداول والرسومات كي ألخص دروسي.					
56	أثناء شرح المدرس أجد نفسي أفكر في أشياء أخرى ولا أستمع للشرح.					
57	عندما لا أتذكر شيئا ما فإني أحاول أن أتذكر شيئا أخر له علاقة به					
58	أستعد للدروس قبل أن يشرحها المعلم.					
59	قبل أن أعد الواجبات فإني أتأكد من فهم المطلوب أولا.					

ت	العبارات	أفعل ذلك				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
60	تكون درجاتي ضعيفة في الامتحانات لأني لم أفهم المطلوب جيدا.					
61	أراجع ملاحظاتي التي كتبتها قبل حضور الدرس التالي.					
62	عندما أستذكر دروسي فإني أغرق في التفاصيل وأنسى الإطار العام للموضوع.					
63	أكتب ملاحظاتي عن الحفاظ التي لا أفهمها في الكتب الدراسية.					
64	أقرأ كتبا ليس لها علاقة مباشرة بالمقررات الدراسية.					
65	أتذكر في الدرس الأشياء التي تناسبني (تهمني).					
66	أدرس بعض الموضوعات الأخرى المرتبطة بموضوعات المقرر.					
67	عندما أضطر لحفظ جزء ما فإني أضع خطا تحته.					
68	أجيب على الأسئلة بالرجوع إلى بعض المراجع ذات الصلة بالموضوع.					
69	أحفظ دروسي طبقا لنظام معين.					
70	أكتب النقاط الرئيسية في التسويدة.					
71	أستمر بقراءة الدرس حتى أفهمه.					
72	أتمعن جيدا النقاط التي لا أفهمها.					
73	أحفظ الدرس عن طريق تكراره مرارا.					
74	أحل أية مسألة بالتركيز على النقاط الأساسية.					
75	أستمع بانتباه إلى الأجزاء الهامة في شرح المعلم.					
76	ادرس المطلوب لحل المسألة قبل أن أحاول حلها.					
77	عند استماعي للشرح فإني أسجل ملاحظاتي.					
78	أركز على النقاط الرئيسية أثناء القراءة.					
79	أحتفظ بملاحظات منفصلة لكل مقرر.					
80	أدون ملاحظاتي عند إعدادي للدرس.					
81	إذا لم أستطع فهم مسألة ما فإني أنظر إلى الأجوبة الخاصة بها لمعرفة الحل.					
82	أركز على النقاط الرئيسية عند استماعي للدرس.					

ت	العبارات	أفعل ذلك				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
83	عندما يكون هناك شيء لا أفهمه فإني أسأل المدرس عنه.					
84	عند تدويني للملاحظات فإني أضع خطا تحت الأشياء التي أعتقد أنها هامة.					
85	أكتب ملاحظاتي في الكتاب أثناء استذكاري للدروس.					
86	ضعف قدرتي على التعبير عن نفسي في الكتابة تجعلني بطيئا في إعداد الواجبات والإجابة في الامتحانات.					
87	يرى المدرسون أن واجباتي المكتوبة سيئة التنظيم.					
88	أحتفظ بكل المذكرات الخاصة بكل مادة مع بعضها.					
89	أتردد في أن أطلب من المعلم إعادة شرح جزء غير واضح بالنسبة لي.					
90	أحافظ على مكان استذكاري منظما وخاليا من الأشياء غير الضرورية أو المشتتة للانتباه.					
91	أجد صعوبة في كتابة الإنشاء.					
92	إن المكالمات التليفونية ودخول وخروج الناس من حجرتي واللقاءات مع أصدقائي تتداخل مع استذكاري.					
93	في كتابة مذكرات أثناء الدرس أسجل المعلومات يتضح فيما بعد أنها غير هامة.					
94	لا أهتم بالأشكال والرسومات البيانية والجداول أثناء القراءة.					
95	أترك كتابة الواجبات وغيرها حتى أصل إلى اللحظة الأخيرة.					
96	بعد قراءة عدة صفحات من واجباتي أجد نفسي عاجزا عن تذكر ما قرأت.					
97	عندما أجلس للاستذكار أشعر بالتعب أو السأم بدرجة لا تمكنني من الاستذكار بفاعلية.					
98	أجد صعوبة في استذكار النقاط المهمة التي تأتي في الامتحان فيما بعد.					
99	أضيع وقتا كبيرا في الحديث وقراءة المجلات والاستماع إلى الراديو ومشاهدة التلفزيون على حساب استذكاري.					

ت	العبارات	أفعل ذلك				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
100	عندما أقرأ واجبا طويلا أتوقف من فترة إلى أخرى وألخص في ذهني النقاط الرئيسية التي قرأتها.					
101	الأنشطة خارج المنهج (مثل الأندية الرياضية والأسر تسبب لي التأخر في عملي المدرسي.					
102	يبدو لي أني أنجز قليلا جدا بالنسبة للوقت الذي أقضيه في الاستذكار.					
103	أقضي فترات الراحة بين الدروس في الاستذكار لكي أقلل العمل المسائي.					
104	أستطيع أن أركز في قراءة الواجب لفترة قصيرة وبعدها تصبح الكلمات لا معنى لها.					
105	أنقل الرسوم البيانية والجداول والأشكال والتوضيحات التي يرسمها المعلم على السبورة.					
106	أفقد درجات في الامتحانات عندما أغير إجاباتي وأكتشف بعد ذلك أنها كانت صحيحة.					
107	أحب أن يكون بجانبي أثناء الاستذكار راديو مفتوحا أو مسجل أو تلفزيون.					
108	عند الاستعداد للامتحان أرتب المعلومات حسب الأهمية أو نظام عرضها في الدرس أو تسلسلها التاريخي.					
109	يعتمد استذكاري على حالتي المزاجية.					
110	لا أهتم بالهجاء أو القواعد اللغوية عند الإجابة على أسئلة الامتحان.					
111	أعمل على أن تكون واجباتي جاهزة في وقتها.					
112	إذا وجد لدي وقت بعد الانتهاء من إجابة الامتحان فإني أراجع إجاباتي قبل تسليم ورقة الإجابة.					

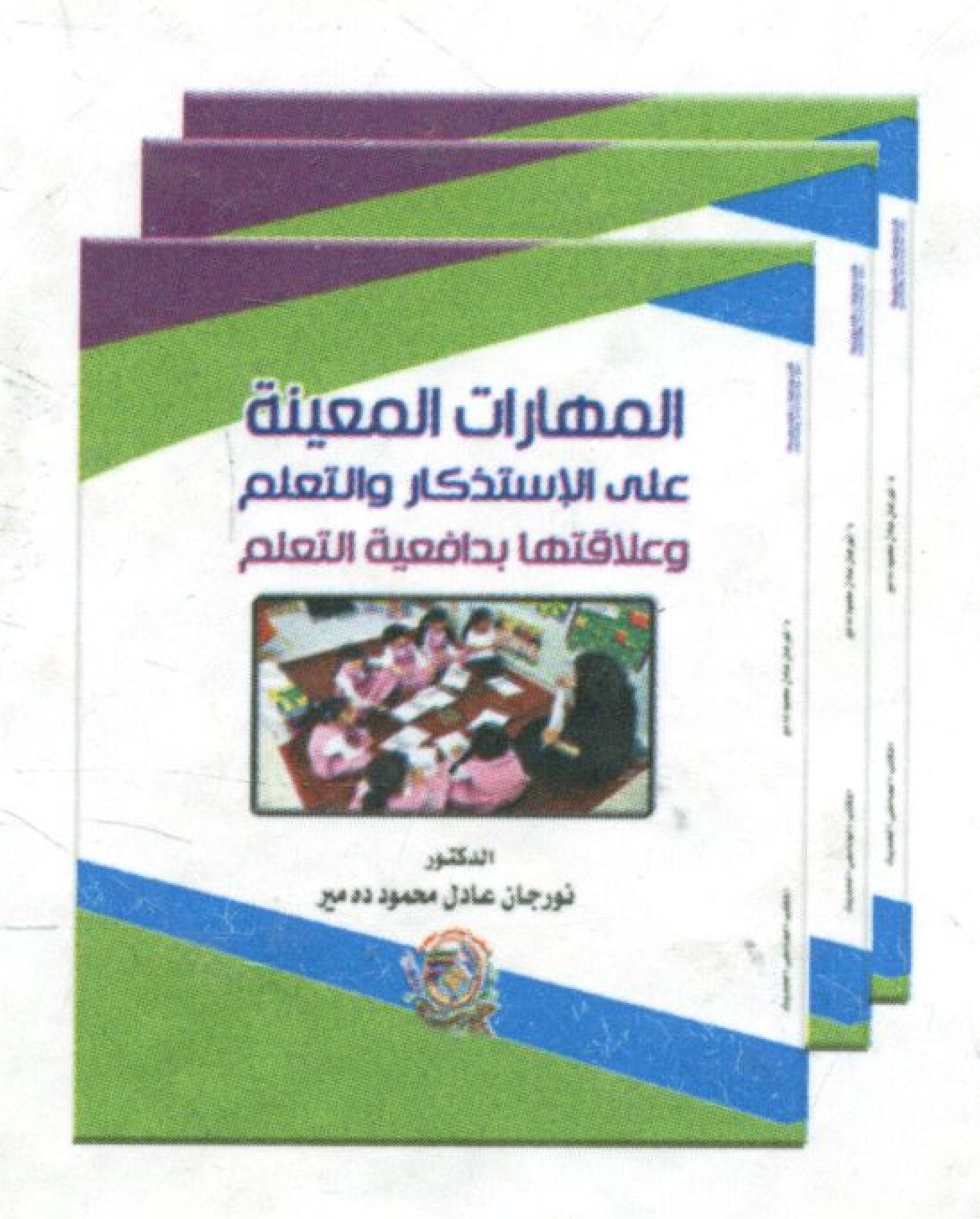
مقياس دافعية التعلم

ت	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة.					
2	يندر أن يهتم والداي بعلاماتي المدرسية.					
3	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا.					
4	اهتمامي ببعض الموضوعات الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.					
5	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.					
6	لدي الترعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.					
7	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج					
8	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة.					
9	يصغي إلي والداي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية					
10	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته.					
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة					
12	أسعى لكي يرضى عني زملائي في المدرسة.					
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
14	لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب.					
15	يهتم والداي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.					

ت	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشكلات التي أتعرض لها.					
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.					
18	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.					
19	أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.					
20	أفضل أن يعطينا المدرس أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير.					
21	أفضل أن أهتم بالموضوعات المدرسية على أي شيء أخر.					
22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
23	يسعدني أن تعطى المكافآت للطلبة بمقدار الجهد المبذول.					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المدرسون بخصوص الواجبات المدرسية.					
25	كثيرا ما أشعر بأن مساهماتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط.					
26	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا.					
27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية.					
28	لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.					

ت	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الـــزملاء في المدرسة.					
30	لدي رغبة قوية في الاستفسار عن الموضوعات في المدرسة					
31	يحرص والداي على قيـــامي بـــأداء واجبـــاتي المدرسية.					
32	لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.					
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبـــات المدرسية.					
34	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.					
35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.					
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					

المحتويات





ISBN 977- 43-8385-4
9 789774 383854



المكتب الجامعى الحديث
مساكن سوتير- أمام سيراميكا كليوباترا
عمارة (5) مدخل 2 الأزاريطة - الإسكندرية
تليفاكس : 00203/4865277 - تليفون : 00203/4818707
E-Mail : modernoffice25@yahoo.com

design by : Rehab